



저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#) 

학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해 교육 연구

지도교수 尹 大 石

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.
2017년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 국어교육전공
朴 다 숨

박다숨의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2017년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문 초록

이 연구는 서사 공간의 불확정영역에 주목하여 이를 해석하기 위한 도구로서 학습자 장소감의 활용 가능성을 살피고, 이에 대한 교육적 방안을 구안하는 것을 내용으로 한다. 여기서 학습자 장소감은 ‘개별 주체로서의 학습자가 장소에 대한 경험을 통해 형성한 장소의 의미와 정서’를 의미한다. 서사 공간은 작가의 경험과 의도에 의해 대상 공간을 해석한 결과로서 소설에 표상된다. 그 결과 서사 공간은 강한 주관성을 띤 열린 의미의 텍스트에 해당한다. 따라서 학습자는 독서 행위를 통해 서사 공간의 의미를 구체화하여 완성할 필요가 있다.

본고는 이러한 독서 행위 과정에서의 해석 도구로 서사 공간에 대한 텍스트 외재적 맥락 뿐 아니라 학습자의 경험에 해당하는 학습자 맥락의 유입이 필요하다고 보았다. 학습자와 유리된 외재적 맥락은 학습자와 텍스트 간의 순환 관계를 이루지 못하기 때문이다. 그런데 서사 공간이 시공간적 거리감을 지닐 경우 학습자가 반영할 수 있는 학습자 맥락에 제한이 발생한다. 더구나 서사 공간은 이미 작가에 의해 재구성된 공간이라는 점에서 실제성과 거리를 둔다. 이런 점에서 학습자 맥락의 추출 범위를 서사 공간과 동일한 대상 공간에 한정하는 것은 한계가 있다.

이에 본고는 서사 공간이 기획된 형태로 표상되어 주관적 의미와 정서를 형성한다는 점에 주목하여 이를 해석하기 위한 도구로서 학습자의 장소감을 설정하였다. 여기서 학습자의 장소감은 서사 공간과 동일한 공간에 대한 경험에 국한되는 것이 아니라 학습자가 기존에 지닌 다양한 장소에 대한 의미와 정서로 확장된다. 즉, 서사 공간의 의미 및 정서와 상호관련성을 이루는 자신의 장소감을 활용하여 텍스트 해석으로 나아가는 것이다. 이러한 학습자의 장소감 활용은 서사 공간의 거리감을 극복하고 학습자와 텍스트간의 상호주관적 읽기를 가능하게 한다.

본 연구는 이론적 검토를 통해 먼저 학습자의 장소감과 서사 공간 사이의 관계를 규명하고 각각의 형성 요소를 설정하였다. 이후 리쾨르의 미메시스 이론을 바탕으로 학습자 장소감과 서사 공간의 변증법적 읽기 원리를 구성하였다. 학습자가 텍스트 내적 탐구를 통해 서사 공간을 이해하고, 선이해로서의 학습자의 장소감을 환기하여 서사 공간 및 텍스트를 해석하며, 이를 전유하여 학습자의 장소감을 새롭게 의미화

하는 것이 이에 해당한다.

이러한 읽기의 가능성 및 한계를 검토하기 위하여 소설 읽기에서 학습자를 대상으로 실험조사를 실시하였다. 실험을 통해 수집한 학습자의 감상문 및 면담 전사자료는 해석학적 현상학의 방법으로 분석하였다. 자료의 분석에서는 학습자의 소설 읽기 양상을 텍스트 내적 요소에 근거한 서사 공간 이해, 텍스트와의 관계 설정을 통한 학습자 장소감 환기, 학습자 장소감을 통한 서사 공간의 해석과 전유의 측면으로 나누어 살폈다.

학습자의 자료를 분석한 결과 학습자의 장소감과 서사 공간이 상호간의 해석에 기여하지 못하고 학습자 혹은 텍스트로만 귀결되는 문제가 있었다. 이에 텍스트 중심 해석학을 구체적 교육의 내용과 방법의 설계에 적용하였다. 본고에서 구안한 실제 교육의 절차는 ‘서사 공간의 장소감 구성 요소 파악하기’, ‘서사 공간의 의미와 정서 형성하기’, ‘서사 공간의 장소감을 통한 이미지 형성하기’, ‘서사 공간의 이미지와 관련된 학습자의 장소감 발견하기’, ‘학습자의 장소감을 통해 서사 공간 재구성하기’ 및 ‘서사 공간을 통해 학습자 장소감 재구성하기’에 해당한다.

본 연구는 서사 공간을 해석이 필요한 하나의 텍스트로서 접근하였다는 점, 인간주의 지리학에서 논의되었던 장소성 및 장소감의 개념을 국어교육의 장에 들여옴으로써 학습자 장소감을 해석의 도구로 구안하였다는 점에서 의미를 지닌다. 또한 학습자와 텍스트간의 변증법적 읽기에 대한 실제적인 교육 내용 및 방법을 마련하였다는 점에서 의의가 있다.

핵심어: 서사 공간, 장소성, 장소감, 학습자 경험, 전유, 소설 읽기 교육

학 번: 2015-23198

차 례

국문 초록	i
차례	iii
I. 서론	1
1. 문제제기 및 연구 목적	1
2. 연구사	5
3. 연구 대상 및 방법	12
II. 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해의 이론적 탐구	18
1. 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해의 개념	18
1) 공간과 장소의 개념	18
2) 장소감의 개념	22
(1) 학습자 차원에서의 장소감	22
(2) 서사 차원에서의 장소감	23
3) 학습자의 장소감 활용의 개념	27
2. 학습자 장소감을 활용한 서사 공간 이해의 원리	30
1) 선이해로서의 학습자 장소감 환기	33
2) 텍스트 내적 탐구를 통한 서사 공간의 이해	36
(1) 경관의 묘사를 통한 주관적 감각의 생성	39
(2) 사건을 통한 서사 공간의 의미화	39
(3) 서사 공간에 결부된 시간	40
(4) 서사 공간에 결부된 지식과 기억	41
3) 서사 공간의 전유를 통한 학습자 장소감 확장	43
3. 학습자 장소감을 활용한 서사 공간 이해의 교육적 의의	45
1) 서사 공간의 의미 구성 능력 신장	45
2) 서사 공간의 능동적 해석 능력의 신장	46
3) 장소감의 전유를 통한 실천적 해석 능력의 신장	47
III. 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해의 양상	49
1. 학습자 장소감을 활용한 서사 공간 이해 양상 분석의 개요	49

2. 텍스트에 근거한 서사 공간 이해 양상	54
1) 장소감 형성 요소를 고려한 서사 공간의 장소감 구성	55
(1) 경관의 묘사	55
(2) 사건	60
(3) 시간	63
(4) 서사 공간과 결부된 기억	67
2) 부적절한 장소감 구성의 결과	71
3. 학습자의 장소감 환기 양상	72
1) 서사 공간의 장소감과 상호관련성	73
(1) 의미와의 상호관련성	73
(2) 정서와의 상호관련성	78
2) 실제적 차원의 접근을 통한 장소감 환기	80
4. 학습자의 장소감 활용 양상	85
1) 서사 공간 이해 및 해석의 심화	85
(1) 인물 이해의 증진	86
(2) 구체적 물질성의 생성	89
2) 서사 공간의 장소감 전유	91
(1) 장소의 재의미화	91
(2) 공간 일반에 대한 성찰	94
5. 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해의 문제점	97
1) 학습자로의 귀결	98
2) 텍스트로의 귀결	99
IV. 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해 교육의 설계	104
1. 학습자 장소감을 활용한 서사 공간 이해 교육의 목표	104
2. 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해 교육의 내용 및 방법	105
1) 서사 요소를 고려한 서사 공간의 장소감 구성	106
(1) 서사 공간의 장소감 구성 요소 파악하기	109
(2) 서사 공간의 의미와 정서 형성하기	112
2) 서사 공간 이해를 위한 학습자 장소감의 선별	115

(1) 서사 공간의 장소감을 통한 이미지 형성하기	118
(2) 서사 공간의 이미지와 관련된 학습자의 장소감 발견하기	120
3) 서사 공간과 학습자 장소감의 순환적 의미 구성	123
(1) 학습자의 장소감을 통해 서사 공간 재구성하기	126
(2) 서사 공간을 통해 학습자 장소감 재구성하기	128
V. 결론	131
참고 문헌	135
<Abstract>	143

표 차례

<표 1 실험 조사의 개요>	14
<표 2 서술 상황에 따른 서사 공간의 양상>	25
<표 3 학습자 사전 설문조사의 개요>	49
<표 4 서사 공간의 장소감 구성 요소 파악하기 활동>	110
<표 5 서사 공간의 의미와 정서 형성하기 활동>	112
<표 6 서사 공간의 장소감을 통한 이미지 형성하기 활동>	119
<표 7 서사 공간의 이미지와 관련된 학습자의 장소감 발견하기 활동>	122
<표 8 학습자의 장소감을 통해 서사 공간 재구성하기>	126
<표 9 서사 공간을 통해 학습자의 장소감 재구성하기>	129

I. 서론

1. 문제제기 및 연구 목적

본 연구는 학습자의 ‘장소감(Sense of place)’을 활용하여 서사 공간의 의미와 정서를 구성하고, 그 결과를 전유함으로써 학습자가 자신의 장소를 새롭게 의미화 하는 것을 목표로 한다. 여기서 장소감이란 현상학적 공간론에 입각한 인간주의 지리학의 용어로, ‘장소에 대한 개별 주체의 경험을 통해 형성된 장소의 의미와 정서’를 의미한다. 소설 읽기에서의 장소감 개념 도입은 본 연구가 현상학적 관점을 바탕으로 서사 공간을 바라보고 있음에 기인한다.

현상학적 공간론은 주체에 의해 체험된 공간(lived space)에 주목한다. 서사 공간은 작가의 상상력에 의해 완전히 새롭게 창조되거나 작가의 경험과 지각, 의도 및 관심에 의해 대상 공간이 미학적으로 변용된 형태로 표상된다는 점에서 주관적으로 체험된 공간에 해당한다. 이처럼 현상학적 공간론은 공간을 객관성과 실제성(actuality)의 측면이 아닌 지각과 인식에 따른 주관적 구성체로 바라본다. 이때의 공간은 인간의 존재론적 근본을 형성하는 토대이자, 인간과의 관계맺음을 통해 의미를 부여받은 의미체이다.

서사 공간 또한 마찬가지로 서사가 펼쳐지는 물리적 환경이 되며 인물의 의식 및 사건 발생에 영향을 주는 동시에 이를 인식하는 주체와의 관계에 따라 새로운 의미와 정서를 획득하게 된다. 따라서 서사 공간은 그것이 작가의 상상력에 의해 창조된 것이든 대상 공간의 재구성이든 간에 이미 개인화되고 주관화된 하나의 ‘장소’¹⁾로서의 의미를 지닌다. 보편적인 의미의 공간은 서사 공간에 재형상화됨으로써 개별적인 장소가 되며 이때 서사 공간이 갖는 고유한 의미와 정서인 장소감이 발생하게 되는 것이다.

1) 장소(Place)란 공간(Space)과 대별되는 개념이자 설명하기 위해 서로를 반드시 전제해야 하는 상보적인 개념이다. 공간이 추상적이고 무차별적인 개념이라면 장소는 공간에서 출발하여 공간에 가치를 부여하고, 공간에 대한 인식을 형성하며, 감정을 얻게 됨에 따라 의미 있게 된 공간을 말한다. (Yi fu Tuan, *Space and Place*, 구동회 외 역, 『공간과 장소』, 대운, 2007, pp.30,77.)

작가에 의해 재형상화된 서사 공간은 독자를 거침으로써 이중의 재형상화를 이루게 된다. 로만 잉가르덴(Roman Ingarden)이 지적한대로 주관적 의미체인 서사 공간이 지닌 불확정영역으로 인해 독자가 이를 구체화하고 서사 공간의 의미를 완성시킬 필요가 요청되기 때문이다.²⁾ 따라서 자신의 해석 공간(hermeneutic space)³⁾에서 서사 공간의 의미를 재구성하는 것은 독자가 수행해야 할 필연적인 작업이다. 그리고 이러한 해석은 텍스트가 독자의 삶의 현장 속에서 새롭게 재구성되는 이른바 ‘현재적 사건’이 발생함으로써 완결된다.⁴⁾

그렇다면 서사 공간의 의미를 재구성하고 이것이 다시 학습자의 삶의 현장 속에서 의미 있는 사건으로 존재하도록 하기 위해 학습자가 해석 공간에 들어올 수 있는 이해와 해석의 도구는 무엇이어야 하는가? 먼저 대상 공간에 대한 보편적이고 객관적인 지식, 즉 텍스트 바깥의 외재적 맥락이 사용될 수 있을 것이다. 이는 서사 공간이 대상 공간을 재형상화한 결과라는 점에서 어느 정도의 실재성(reality)을 확보하며 대상 공간과의 접점을 이루고 있다는 점에 기인한다. 서사 바깥의 외재적 맥락을 활용한 소설 읽기는 학습자의 소설 이해의 폭을 확장하는 역할을 할 수 있다. 그러나 동시에 학습자 개개인의 의미 있는 경험과의 연결을 이루기에 부족함이 있어 학습자와 소설텍스트간의 유기적인 해석적 순환을 이루기는 어렵다. 따라서 이를 해결하기 위해서는 서사 공간에 대한 외재적 맥락 뿐 아니라 서사 공간과 결부된 학습자의 개인적 맥락의 유입이 필요하다.

그런데 이를 서사 공간이 지시하는 실제 공간에 대한 학습자의 경험으로 제한할 경우 한계가 발생한다. 학습자와 서사 공간 사이에 놓인 물리적 거리감의 유무와 그 정도에 따라 학습자의 개인적 맥락이 제약을 받을 수밖에 없기 때문이다. 즉, 서사 공간이 학습자가 경험하기 어렵거나 경험 불가능한 공간에 해당하는 경우 학습자가 반영할 수 있는 학습자 맥락에 제한이 발생한다. 나아가 서사 공간에 대한 학습자의 경험이 존재한다고 할지라도, 그것이 곧 서사 공간의 의미 구성 및 해석에 유의미하게 기여할 수 있는 것인지에 대한 문제를 제기할 수 있다. 또한 학습자의 개인적이

2) Franz K. Stanzel, *Theorie des Erzählens*, 김정신 역, 『소설의 이론』, 문학과비평사, 1990, p.171.

3) 해석 공간이란 서사 공간과 병렬된 독자의 독립적인 의미 구성의 공간이다. (장일구, 『서사 공간과 소설의 역학』, 전남대학교출판부, 2009, p.42.)

4) Paul Ricœur, *Hermeneutics and the Human Sciences*, 윤철호 역, 『해석학과 인문사회과학』, 서광사, 2003, p.327.

고 실제적인 맥락을 서사 공간의 실제 공간에 대한 경험에 대응시키는 것은 서사 공간의 현상학적 성격을 충분히 고려하지 못한 결과에 해당한다. 이는 곧 실제에 대한 모방으로서만 서사 공간을 파악하는 사실주의적 문학관⁵⁾에서 벗어나지 못한 결과이기도 하다.

따라서 본 연구는 서사 공간과 대상 공간 사이의 실제적 관계보다는 서사 공간이 기획된 형태로 표상됨으로써 형성되는 서사 공간의 장소감에 주목하였다. 그리고 이에 대응하는 학습자의 이해와 해석의 도구를 학습자의 대상 공간에 대한 경험의 차원에 국한시키는 것이 아니라 학습자가 독서 이전에 지니고 있던 다양한 장소에 대한 장소감으로 확장하고자 하였다. 이 경우 학습자는 자신이 경험한 다양한 장소에 대해 형성한 장소감 중 서사 공간의 장소감과 상호관련성을 이루는 것을 선택하여 서사 공간과의 상호 주관적 읽기를 수행하고, 서사 공간의 의미를 입체적으로 구성할 수 있게 된다.

이는 학습자가 서사 공간에 대한 물리적이고 심리적인 거리감을 극복할 수 있는 하나의 방안이 된다. 서사 공간이 물리적 거리감을 내재할 경우, 이는 학습자의 실제적 맥락 속에 포섭되지 못한다. 그 결과 서사 공간 및 텍스트 전체에 대한 물리적 거리감 뿐 아니라 심리적 거리감도 동시에 발생한다. 반면, 장소감에 주목한 접근은 학습자의 다양한 장소 경험 속에서 서사 공간과 관련성을 지니는 장소감을 조회하고 선택하는 것을 요청하는바, 학습자의 실제적 맥락을 적극 텍스트 이해와 해석에 반영하게 된다. 그 결과 학습자는 서사 공간에 대한 물리적이고 심리적인 거리감과 무관하게 자신의 장소감을 활용하여 서사 공간의 의미를 능동적으로 구성할 수 있다.

이와 같은 서사 공간의 의미 구성 과정은 서사 전체에 대한 총체적 이해에도 기여한다. 장소감은 공간에 대한 의미화의 결과인 바, 학습자가 자신의 장소감 및 서사 공간의 의미를 이해하기 위해서는 반드시 의미화를 이룬 요소들에 대한 유기적인 고려를 필요로 하기 때문이다. 이에 본 연구는 학습자 장소감과 서사 공간 사이의 성격적 유사성을 전제로 하여 서사 외적인 학습자의 장소감 형성 요소를 경관, 활동, 시간, 지식으로 설정하였다. 이후 이에 대응하는 서사 공간의 장소감 형성 요소로 서술주체의 경관 묘사, 행위 주체의 활동, 시간 및 서술 및 행위주체의 기억을 설정하였다. 학습자는 이러한 요소를 유기적으로 고려하여 서사 공간의 의미와 정서를

5) 김수복, 『한국문학 공간과 문학 콘텐츠』, 청동거울, 2005, p.14.

파악한 뒤, 이와 상호관련성을 맺는 학습자 장소감을 환기하여 텍스트의 이해와 해석에 참여할 수 있다.

이렇듯 학습자의 장소감을 활용함으로써 학습자는 서사 공간에 대한 능동적 읽기 및 텍스트와의 해석적 순환 관계의 활성화를 경험할 수 있게 된다. 즉, 학습자는 자신의 해석 공간에서 서사 공간과 학습자의 장소감의 의미 교환을 통해 서사 공간의 의미를 입체적으로 구성하고, 그렇게 구성된 서사 공간의 의미는 또다시 학습자의 장소감에 영향을 미치게 된다. 서사 공간과 학습자 장소감이 상호적인 영향 관계에 들어서게 되는 것이다. 이러한 일련의 과정은 텍스트와 학습자간의 변증법적인 읽기에 해당한다. 이 과정에서 학습자는 서사 공간의 장소감을 전유함으로써 미처 인식하지 못했던 자신의 장소감을 재인식하고 의미 있는 것으로 해석하게 된다. 이를 통해 학습자는 직관적으로만 이해하던 공간을 대상화하는 경험⁶⁾을 통해 공간을 메타적으로 사유할 수 있게 된다. 이렇듯 학습자가 자기 장소감을 활용하는 방안을 통해 공간이 하나의 의미체라는 것을 인식하고, 장소감의 의미와 그 형성 과정을 재인식하여 공간의 의미를 확장할 수 있도록 한다는 점 또한 연구의 중요한 의의가 된다. 본 연구는 이러한 학습자의 장소감을 활용하는 것이 소설 읽기 과정에서 어떠한 의미와 효과를 내는지를 밝히기 위하여 다음과 같은 문제를 규명하고자 하였다.

첫째, 소설 읽기 과정에서 학습자의 장소감은 서사 공간에 대한 이해에 어떻게 작용하는가.

둘째, 학습자의 장소감을 활용하여 서사 공간을 이해했을 때 이는 학습자의 소설 감상에 어떻게 기여하는가.

셋째, 학습자의 서사 공간 이해를 전유할 때, 학습자의 장소감은 어떻게 재의미화되는가.

본 연구는 이상의 문제를 규명함으로써 학습자가 텍스트를 통해 서사 공간의 의미를 구성, 수용하는 데서 그치지 않고 학습자의 장소감과 서사 공간의 상호적 읽기를 통해 서사 공간을 새롭게 이해하고 해석하는 것을 목표로 한다. 나아가 해석의 결과를 전유하여 서사 바깥에 존재하는 학습자의 장소에 대한 의미를 재해석하고 장소가 창출할 수 있는 잠재적 의미를 실현하는 실천적 해석의 수행을 목표로 한다.

이러한 목표를 달성하기 위해 본 연구는 첫째, 학습자 및 서사 차원에서의 장소감

6) 한국문화사회학회, 『문화사회학』, 살림, 2012, p.251.

의 개념과 활용 가능성을 밝히고 둘째, 학습자 및 서사 공간의 장소감을 형성하는 요소를 밝힌 뒤 셋째, 학습자의 감상문과 면담을 분석하여 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간을 이해하는 과정에서의 경향과 문제점을 분석하였다. 이 후 넷째, 분석 과정에서 발견된 교육적 가능성과 한계를 중심으로 교육의 내용 및 방안을 구안하였다.

2. 연구사

이 절에서는 선행연구를 크게 세 가지 차원으로 나누어 검토하였다. 이는 첫째, 국문학 및 문학교육에서의 서사 공간에 관한 연구이다. 둘째, 국문학 및 문학교육에서 전개된 서사 공간의 장소감에 관한 연구이다. 셋째, 해석학적 읽기의 문학교육적 적용에 관한 연구이다. 본 연구가 학습자의 장소감을 소설 읽기에 활용한다는 점에서 이는 이해의 차원에서 나아가 해석의 문제와 결부되어 있다. 따라서 학습자의 해석적 읽기의 교육적 실천이 문학교육에서 어떻게 이루어지고 있는지를 검토할 필요가 있었다.

먼저 국문학에서 전개된 서사 공간에 관한 연구를 살펴보겠다. 국문학 연구에서의 ‘공간’ 이 지니는 함의는 다양하나 크게 세 가지로 정리해 볼 수 있다. ‘공간’은 서사 구성 요소, 즉 소설의 공간적 배경을 지시하는가 하면 소설의 구성 방식 자체를 나타내기도 하며 나아가 소설의 생산과 수용의 관념적 차원을 지시하기도 한다. 서사 구성 요소로서의 ‘공간’ 과 인물의 의식 및 행위간의 상관관계를 밝힌 연구로는 이미림(2001)⁷⁾, 황도경(2002)⁸⁾, 정현숙(2005)⁹⁾등이 있다. 이들의 연구는 서사 공간과 인물의 상호작용이 서사 진행에 주요한 역할을 하고 있음을 밝히고 있다. 특히나 이러한 서사 공간과 인물간의 관계에서 발생하는 ‘내적 공간’에 대해 논의한 정현숙(2005)의 연구는 서사 공간 이해의 본질에 있어 많은 시사점을 주고 있다. 그에 따르면 내적 공간이란 물리적인 서사 공간과 인물의 심리적 공간이 결합된 양상이

7) 이미림, 「한국현대소설에 나타난 "방"의 의미」, 『현대소설연구』 14, 한국현대소설학회, 2001.

8) 황도경, 「소설 공간과 "집"의 시학」, 『현대소설연구』 17, 한국현대소설학회, 2002.

9) 정현숙, 「윤대녕 소설의 공간과 토폠피리아(Topophilia)」, 『강원문화연구』 24, 강원대학교 강원문화연구소, 2005.

다. 인물은 서사 공간에 자기 심리를 투영함으로써 인물 내적으로 물리적 시공간을 초월한 새로운 의미의 내적 공간을 형성해나간다. 이는 소설의 인물 뿐 아니라 소설을 읽는 독자에게도 동일하게 형성된다고 볼 수 있다. 독자 또한 서사 공간에 자신의 심리와 이해의 결과를 투영하여 고유한 내적 공간을 형성하기 때문이다. 이는 곧 서사 공간의 이해란 서사 속 인물 및 서술주체의 내적 공간과 독자의 내적 공간 간의 상호 이해의 필요성과 가능성을 보여준다는 점에서 의미가 있다.

한편 소설의 구성 방식으로서의 ‘공간’에 관한 연구는 서사에 대한 새로운 접근을 제시하는 차원에서 이루어졌으며, 김병욱(1996)¹⁰⁾, 이호(2002)¹¹⁾의 연구가 이에 해당한다. 이는 소설의 시간성을 강조한 이전의 연구 흐름에 대한 비판적 접근으로, 소설의 본질적 구성이 비단 시간성만이 아닌 공간성(spatiality)에도 기댄 바가 크다는 것을 규명하고 있다.

다음으로 소설의 생산과 수용 차원에서 발생하는 공간의 층위를 분류한 연구로는 장일구(1999)¹²⁾를 주목할 만하다. 이 연구는 텍스트의 생산과정에서 서사 공간을 구성하는 담론차원의 서사역학 공간과 표상된 결과로서의 서사형상 공간으로 나누고 텍스트 수용의 과정에서 텍스트와 병렬된 독자의 해석 공간을 설정하고 있다. 이는 서사 공간의 의미를 구성하는 세 가지 차원에 해당하며 특히 해석주체로서의 학습자를 중요한 차원으로 상정하고 있다는 점에서 본 연구와 문제의식을 공유하고 있다. 문학교육 내에서의 서사 공간에 관한 연구는 서사 공간을 작품 이해의 방법론으로 설정한 것이 주를 이루고 있었다. 김현정(2012)¹³⁾, 손정은(2013)¹⁴⁾, 이지원(2017)¹⁵⁾이 이에 해당한다. 이들 연구는 모두 작품의 이해 범주로 ‘공간’을 설정하여 개별 작품의 이해를 도모하였으며, 시어가 환기하는 이미지 혹은 서사 공간이 환기하는 정서에 주목한다는 점에서 일종의 장소감을 교육 활동에서 활용하였다는 점을 참고할 만하다. 하지만 세 연구 모두 서사 공간의 장소감을 전유하는 해석 과정까지

10) 김병욱, 「소설과 공간의 의미」, 『현대소설연구』 5, 한국현대소설학회, 1996.

11) 이 호, 「소설 읽기의 한 방법: 공간 형식의 가능성과 한계」, 『한국문학이론과 비평』 16, 한국문학이론과 비평학회, 2002.

12) 장일구, 「한국 근대 소설의 공간성 연구」, 서강대학교 박사학위 논문, 1999.

13) 김현정, 「공간 중심의 강호시조 이해 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2012.

14) 손정은, 「지명 이미지를 통한 시조 이해 교육 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2013.

15) 이지원, 「<운영전>의 서사 공간 이해 교육 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2017.

를 목표로 하기보다는 작품의 이해와 감상 측면에서의 서사 공간 이해를 강조하고 있어 장소감의 전유 과정 및 효과에 대한 연구의 필요성을 확인할 수 있었다.

오정훈(2014)¹⁶⁾에서는 현실 공간과 시적 공간, 학습자가 소설을 통해 인식하는 인식 공간 사이의 실재성, 관계성, 인식성을 설정하였다. 학습자가 시적 공간을 가능케 한 작가의 인식 규명을 통해 자신의 공간에 대한 인식 형성으로 나아갈 수 있도록 교육 과정을 상세화했다는 점은 본 연구에 많은 시사점을 주고 있다.

선주원(2005)¹⁷⁾에서는 바흐친이 제시한 개념인 크로노토프(Chronotope)가 작중인물의 의식 및 타자와의 관련성을 매개한다고 보았다. 따라서 학습자가 이를 이해함으로써 자신의 크로노토프를 인지하고 그것이 만들어내는 자아, 타자관계 등을 재인식하도록 교육 방안을 구안하였다. 앞선 오정훈과 선주원의 연구는 모두 문학에 드러난 공간에 대한 인식이 곧 현실 공간 및 학습자 인식의 변화로 이어질 수 있음을 규명하고 이를 적극적으로 교육 활동에 포함했다는 점에서 맥을 같이한다. 한편, 장소, 장소애의 개념은 ‘서사 쓰기’에서도 교육적으로 활용되고 있었다. 한귀은(2005)¹⁸⁾은 앞선 개념을 서사 쓰기의 한 전략으로 설정하여 장소에 대한 성찰 과정을 통해 ‘나’를 타자화시키는 글쓰기로 이어질 수 있음을 시사하였다.

다음은 둘째, 국문학 및 문학교육에서 전개된 서사 공간의 장소감에 관한 연구이다. 먼저 국문학에서는 공간에 대한 현상학적 접근을 바탕으로 대상 공간이 어떻게 서술자에 의해 ‘장소화’되어 재해석되고 있는지에 주목하며 (한귀은(2008a)¹⁹⁾, 남진숙(2015)²⁰⁾) 이러한 접근을 바탕으로 서사 공간의 장소성, 장소감, 장소애(topophilia)를 분석함으로써 작가의 미의식이나 소설의 컨텍스트와 그 의미를 규명하는 연구가 있었다. 정여울(2012)²¹⁾, 박정수(2003)²²⁾, 윤대석(2006)²³⁾의 연구가

16) 오정훈, 「시적 공간 읽기를 통한 시 감상 교육」, 『배달말』 55, 배달말학회, 2014.

17) 선주원, 「크로노토프를 활용한 타자 인식과 소설교육」, 『국어교육』 116, 한국어교육학회, 2005.

18) 한귀은, 「지형도 그리기로서의 서사 쓰기의 방법과 실제」, 『어문학』 87, 한국어문학회, 2005.

19) 한귀은, 「장소감에 따른 기억의 재서술 -박완서의 《그 남자네 집》을 중심으로-」, 『현대문학의 연구』, 36, 2008a.

20) 남진숙, 「섬, 역사적 장소와 공간의 상징」, 『도서문화』 46, 목포대학교 도서관문화연구소, 2015.

21) 정여울, 「이효석 텍스트의 공간적 표상과 미의식 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2012.

이에 해당한다. 이를 통해 서사 공간이 텍스트 외적 요소를 반영한 결과로서 고유의 장소감을 획득하며, 따라서 서사 공간의 장소감을 구성하고 이해하는 과정에 텍스트 외적 맥락의 유입이 필요함을 확인할 수 있었다.

한편, 문학교육에서는 서사 공간의 장소성 및 장소감이 가지는 교육적 의미를 규명한 연구가 주를 이루었다. 여기에서는 비결정적인 서사 공간의 장소성 및 장소감을 통해 소설을 통해 학습자의 고유한 장소감을 일깨우는 것을 목표로 하거나, 나아가 학습자의 장소감이 소설 감상에 기여할 수 있음을 제시하고 있었다.

박형준(2012)²⁴⁾은 장소성의 비결정성에 주목하여 지역문학 텍스트의 문학 교육적 가능성을 모색하였다. 그는 장소성의 비결정적인 특성이 경험 주체의 상황과 장소형상화 방법에 따라 달라지기에 형상화 전략을 파악하여 작가의 장소감을 수용할 뿐 아니라 독자의 경험과 인식에 근거한 새로운 장소 정체성을 생산하는 것을 교육 내용으로 구안하고 있다. 문영진(2014)²⁵⁾에서는 다소 추상적인 ‘지역성’의 개념을 ‘장소성’ 개념으로 확장하고 장소를 공간 이론의 개념을 통해 범주화하여 구체적인 작품을 각 범주에 위치시켜 교육 내용을 구안하고자 하였다. 그러나 공간의 범주화가 작품의 공간성을 읽어내는 적극적인 틀이 되지 못하고 있다는 아쉬움이 있었다. 한귀은(2008b)²⁶⁾은 지역문학 연구도 장소감을 통한 소설 교육의 한 영역이 될 수는 있다고 인정하면서도 지역성을 강조하기보다는 지역성을 기반으로 형성된 주관적인 장소감을 연구의 중심으로 삼고 있다는 점에서 문영진의 논의와 맥을 같이 한다고 볼 수 있다. 여기에서는 소설 읽기를 통해 소설 속 공간에 대한 학습자의 개별적인 장소감 형성을 정교화 할 때에야 비로소 깊이 있는 소설 감상이 가능함을 지적하고 있다.

본 연구가 서사 공간을 실제 공간에 대한 미학적 변용의 결과로 상정하고 있는 바,

22) 박정수, 「허윤석 소설의 토포필리아-그 반근대적 장소애의 포스트 식민성에 대해」, 『한국문학이론과 비평』 20, 한국문학이론과 비평학회, 2003.

23) 윤대석, 「경성의 공간분할과 정신분열」, 『국어국문학』 144, 국어국문학회, 2006.

24) 박형준, 「장소성의 재개념화와 문학 교육」, 『국어교과교육연구』 20, 국어교과교육학회, 2012.

25) 문영진, 「지역성과 문학 교육 -공간 및 장소의 재현 방식을 중심으로-」, 『문학교육학』 45, 한국문학교육학회, 2014.

26) 한귀은, 「장소 개념을 통한 소설교육 방안」, 『국어교육』 127, 한국어교육학회, 2008b.

서사 공간은 그 대상이 되는 실제 공간과의 물리적 거리감과 더불어 서사 공간 고유의 장소감에 대한 심리적 거리감 또한 내포하게 된다. 이러한 문제에 대하여 시공간적 거리감이 학습자의 텍스트 해석 과정에서 창출된 ‘심리적 실재’임을 규명한 조희정(2006)²⁷⁾의 논의를 참조할만하다. “학습자가 처한 ‘바로 지금’의 상황에서 고전 텍스트와 대면하여 던지는 질문을 어떻게 설정하느냐가 중요한 측면”(조희정 2006:89)이라는 지적은 학습자의 해석 과정에서 시공간적 거리감에 대한 문제 설정의 중요성을 환기시킨다. 이와 마찬가지로 고정희(2007)²⁸⁾에서도 ‘지금-여기’의 학습자가 지니고 있는 시공간적 거리감을 극복해야 할 대상이 아닌 현재의 학습자와 역사적으로 연계된 타자로 상정함으로써 문학사적 구도 내에서 이를 활용할 수 있는 가능성을 제시하고 있다.

한편 배경으로서의 공간으로 그 대상을 제한하고는 있으나 공간을 작품 이해의 방법론으로 삼는 일련의 연구에 대해 비판적인 의문을 제기하고 있는 김동환(2007b)²⁹⁾의 연구가 있다. 여기에서는 공간, 배경을 중심으로 소설을 이해하는 것이 소설의 이해와 감상에 핵심적인 가치가 있는지, 미시적인 것을 중심으로 삼음으로써 소설전체의 의미가 축소되거나 왜곡될 여지는 없는지에 대한 의문을 제기하고 있다. 이는 서사 공간의 이해가 소설의 내적 탐구를 통해 소설의 총체적 이해로 나아가야 한다는 주요한 방향성을 제시하고 있다.

마지막으로 셋째, 해석학적 읽기의 문학 교육적 적용에 관한 연구를 살펴보겠다. 먼저 리코르(P. Ricoeur)의 해석학을 교육의 장에서 구체적인 과정과 방법으로 실현시키고자 한 연구가 있었다. 이찬주(2012)³⁰⁾는 리코르의 텍스트 해석학을 교과서 중심주의 및 구성주의 교수-학습이론의 관점에서 적용하고 재해석하였다. 한편, 조현일(2005)³¹⁾, 정래필(2015)³²⁾, 최미숙(2012)³³⁾, 고정희(2013)³⁴⁾의 논의는 구체적

27) 조희정, 「고전 리터러시의 "시공간적 거리감" 연구」, 『국어교육』 119, 한국어교육학회, 2006.

28) 고정희, 「고전문학의 시공간적 거리감과 문학사적 교육 - 고전시가와 대중가요의 연계성 문제를 중심으로」, 『고전문학과 교육』 14, 한국고전문학교육학회, 2007.

29) 김동환, 「문학교육의 관점에서 본 소설 읽기 방법의 재검토 -교과서 속의 <메밀꽃 필 무렵>-」, 『문학교육학』 22, 한국문학교육학회, 2007.

30) 이찬주, 「리코르 텍스트 해석학의 교수-학습이론적 이해 -교과서 중심주의 및 구성주의 교수-학습이론과의 비교를 중심으로-」, 『교육철학연구』 34, 한국교육철학학회, 2012.

31) 조현일, 「리코르의 서사이론과 서사 교육」, 『국어교육학연구』 22, 국어교육학회, 2005.

인 국어교육의 현장에서 리쾨르 이론을 적용한 연구에 해당한다. 조현일(2015)은 리쾨르의 서사이론 중 줄거리 구성의 전형상화, 형상화, 재형상화의 개념들을 ‘서사 표현 교육’의 모델로 삼아 학습자의 서사적 정체성 형성을 목표로하였다.

한편 서사의 ‘수용’과 관련한 최미숙(2012)의 논의는 독자 중심의 해석 교육이 당면한 문제를 검토하고 있다. 이전의 해석 교육이 작가, 작품 중심으로 이루어진 것에 대한 성찰에 기반을 두어 독자 중심으로 옮겨져 온 흐름은 있으나, 그에 대한 구체적인 방법론이 부족하여 독자의 주관성만 난무한 해석, 모든 주관이 무비판적으로 귀결되는 해석의 문제를 해결하지 못했다는 것이다. 이에 대하여 텍스트에 대한 기호학적 접근을 제시하고 텍스트의 언어 기호 및 의미 구조에 기반을 둔 능동적 해석의 방향을 모색하고 있다는 점에서 이 연구는 중요한 의의를 지닌다.

이와 맥을 같이 하는 문제의식 하에 해석의 완결인 독자의 ‘전유’로 나아가는 방안을 모색한 연구로는 고정희(2013)에 해당한다. 여기에서는 독자의 전유 대상이 철저히 텍스트 세계의 탐구 결과라는 점에 주목하며 리쾨르의 ‘텍스트 중심 해석학’을 그 방안으로 제시하였다. 그 과정에서 연구자는 ‘자세히 읽기’의 필요성을 확인하되, 신비평적 텍스트 형식에 주목하는 것이 아닌 저자의 의도나 언어적 관습, 맥락 중 텍스트에 따라 그 대상을 균형 있게 주목하는 ‘자세히 읽기’의 필요성을 제시하였다.

황현미(2014)³⁵⁾의 연구는 이러한 ‘자세히 읽기’를 “텍스트의 내적 요인에 근거한 명시적 정보를 객관적으로 분석하여 의미를 구성하는 읽기 방법”(황현미, 2014:15)으로 정의하며 ‘자세히 읽기’의 층위를 구분, 그에 따른 구체적 수행 방식을 범박하게 구분하였다. 다만 이것이 학습자의 실제적 읽기에서 어떻게 드러나고 있는지에 대한 고려가 부족한 측면이 한계로 지적될 수 있다.

한편 ‘전유’의 교육적 실현 양상을 분석하고 그 한계와 대안을 제시한 연구로는

32) 정래필, 「소설 읽기 교육의 "전유" 방법 연구 - 『문학』 교과서 "활동" 을 중심으로 -」, 『새국어교육』 103, 한국국어교육학회, 2015.

33) 최미숙, 「기호·해석·독자의 문제와 문학교육학」, 『문학교육학』 38, 한국문학교육학회, 2012.

34) 고정희, 「텍스트 중심 문학교육의 이론적 기반과 읽기 방법」, 『문학교육학』 40, 한국문학교육학회, 2013.

35) 황현미, 「자세히 읽기의 개념과 지도 방법 연구」, 『한국초등국어교육』 56, 한국초등국어교육학회, 2014.

정래필(2015)이 있다. 여기에서는 교과서의 활동을 분석하여 해석학 이론에서의 ‘전유’의 적용 양상을 살피고, 그에 대한 보완점을 교육 단계 및 방법으로 제시하였다. 물론 ‘전유’라는 정신적이고 비분절적인 작용을 구체적인 단계와 방법으로 제시하는 것은 단연 모순과 어려움이 따르나, 해석학적 논의가 담론 수준에 머물지 않도록 하였다는 의의가 있다.

이상의 연구사를 검토한 결과, 소설에서의 서사 공간의 역할과 의미를 확인할 수 있었다. 서사 공간은 등장인물의 의식에 영향을 미칠 뿐 아니라 인물의 행위 및 사건을 추동하고 때로는 상징이나 객관적 상관물로서 기능한다는 것이다. 그리고 이러한 서사 공간의 역할과 의미는 서사 공간 그 자체에서 단독적으로 발생하는 것이 아닌 다른 서사 요소와의 상호작용 속에서 부여된다는 점을 알 수 있었다. 따라서 이를 통해 발생한 서사 공간의 의미는 다시 각 서사 요소에 영향을 미쳐 작품 전체의 의미를 형성하는데 기여하고 있었다. 이를 통해 서사 공간에 대한 교육적 접근에 있어 반드시 서사 요소간의 유기성에 대한 고려가 필요함을 알 수 있었다. 또한 단지 서사 공간의 의미를 이해하는 것에서 그치는 것이 아닌, 소설의 총체적 이해로 나아가야한다는 방향성을 얻을 수 있었다.

또한 소설의 구성 요소로서가 아니라 소설의 생산과 수용의 측면에서 발생하는 관념적 공간에 관한 연구에서 주목할 점은 독자의 ‘해석 공간’의 개념이었다. 서사를 발생시키는 담론 차원의 서사역학 공간, 이로 인해 표상된 서사형상 공간, 독자의 해석 공간의 삼차원의 조합이 서사 공간 및 서사의 의미를 구성하는 세 축이 된다는 것은 곧 텍스트와 학습자의 긴밀한 상호작용에 대한 필요를 요청한다.

나아가 작품에 표상된 장소성, 장소감, 장소애를 분석함으로써 작품에 결부된 컨텍스트를 규명하는 일련의 연구는 텍스트 내적 탐구 뿐 아니라 텍스트 바깥의 외재적 맥락과 서사 공간의 상호성을 확인할 수 있었다. 이는 곧 학습자가 처한 실제적인 상황 맥락까지의 고려로 이어진다. 즉, 서사 공간의 의미는 학습자의 텍스트 내적 탐구 뿐 아니라 외재적 맥락 및 학습자의 개별적 경험의 차원을 통해서도 입체적으로 규명된다는 것이다.

그러나 문학교육에서는 이러한 학습자의 개별적 맥락을 상정함에 있어 공간에 대한 보편적이고 공동체적인 ‘장소성’에 주로 주목하여 학습자의 개별화된 장소성인 ‘장소감’을 구체적으로 다루지 못하고 있었다는 한계를 발견하였다. 물론 일련의

연구가 장소감 논의를 통해 서사 공간의 비결정적 성격을 이해하거나 소설 읽기를 통해 학습자의 장소감을 재생산하는 것을 목표로 하고 있었다는 점에서 본 연구와 궤를 같이 하는 부분이 있다. 그러나 학습자의 장소감 활용이 일종의 해석적 활동에 해당한다고 할 때 이는 텍스트와의 변증법적 읽기를 통한 텍스트의 심화와 학습자 세계의 심화를 동시에 이루어야함에도 그러한 목표와 내용이 구체적으로 제시된 연구가 드물다. 즉, 서사 공간의 장소감과 학습자의 장소감이 학습자의 해석 공간에서 어떠한 방식으로 상호작용해야 하는가를 더욱 구체적으로 규명할 필요가 있는 것이다. 나아가 학습자의 장소감을 소설의 이해와 감상에 활용하는 것이 전유로 어떻게 이어지며 그 효과가 무엇인가를 규명할 필요성을 확인할 수 있었다. 이에 본 연구는 텍스트 내적 탐구를 통한 서사 공간의 이해, 텍스트 외적 맥락의 한 요소로서 학습자 장소감을 활용한 서사 공간의 이해, 이를 기반으로 한 텍스트의 의미 구성 및 전유를 통한 학습자 장소의 재의미화를 해석적 읽기 활동 속에서 설명하고자 한다. 나아가 이에 대한 구체적인 교수-학습 내용 및 방법을 설계하여 교육 현장에서의 실현 방안을 모색할 것이다.

3. 연구 대상 및 방법

본 연구는 소설 읽기 과정에서 학습자의 장소감을 활용하여 서사 공간의 의미와 정서에 해당하는 장소감을 재구성하고, 그 결과를 전유하여 자신의 장소를 재인식하는 것을 내용으로 한다. 따라서 첫째, 서사 공간에 드러나는 장소감의 성격을 규명하고, 둘째, 이를 학습자가 어떻게 발견하며 구성하는지를 살펴보고, 셋째, 학습자가 서사 공간을 이해하고 해석하는 과정에서 학습자의 장소감 활용이 어떻게 이루어지고 있는가를 살펴볼 필요가 있었다. 이를 위해 본 연구는 세 편의 소설텍스트와 학습자 대상 실험을 통해 수집한 활동지, 감상문 및 인터뷰 전사 자료를 연구의 대상으로 설정하였다.

본 연구가 대상으로 삼고 있는 소설텍스트는 김연수, 「뉴욕제과점」(2002)³⁶⁾, 김애란, 「나는 편의점에 간다」(2003)³⁷⁾, 현기영, 「해룡이야기」(1979)³⁸⁾의 총 세

36) 「뉴욕제과점」이 수록된 단편소설집 『내가 아직 아이였을 때』는 2003년 동인문학상을 수상한 바 있다. 또한 「뉴욕제과점」이 수록된 고등학교 문학 교과서는 다음과 같다: 《비상》(우한용 외) 및 《미래엔-문학적 감성과 상상력》(윤대석 외)

편이다. 이상의 소설텍스트는 서술 주체 및 행위 주체가 특정 공간을 주관적으로 의미화 하는 과정을 서사의 핵심 기제로 삼고 있다. 그 결과 공간에 대한 미학적 변용이 크게 일어나 서사 공간은 작가에 의해 강화된 장소감을 표상한다. 이는 곧 학습자의 해석적 개입 및 전유의 여지가 증가함을 의미하여 학습자의 장소감과 활발한 의미교환이 가능한 조건에 해당하는바, 연구 대상으로 선택하였다.

또한 세 텍스트의 장소감은 에드워드 렐프(Edward Relph)의 장소감 층위 구분에 따라 실존적, 감정이입적 내부성을 지닌 ‘뉴욕제과점’이라는 공간(「뉴욕제과점」), 실존적, 객관적 외부성을 지닌 ‘편의점’이라는 공간(「편의점」), 외부성 및 내부성이 혼용된 공간으로서의 ‘제주도’ (「해룡이야기」)를 그리고 있다. 이에 따라 서사 공간이 지니는 장소감의 성격은 개인적(「뉴욕제과점」)이기도 하고, 사회적(「편의점」)이기도하며, 역사적(「해룡이야기」)이기도 하다. 이렇듯 세 소설텍스트는 각각 다른 층위와 성격의 장소감을 띠고 있어 학습자의 다양한 반응을 살피기에 용이하다고 여겨 선정하였다.

각 텍스트의 서사 공간은 각기 다른 시공간적 거리감과 그에 따른 학습자의 실제적 경험의 가능 정도에서도 차이를 보인다. ‘뉴욕제과점’은 시공간적 거리를 전제하기도 하며 무엇보다 작가의 개인적인 공간이기에 학습자의 경험이 불가능한 공간이다. ‘편의점’은 동시대에도 보편적으로 존재하는 공간이라는 점에서 학습자의 경험이 보편적으로 가능한 공간이라고 할 수 있다. ‘제주도’의 경우 동시대에도 존재하는 공간이기에 학습자의 경험이 가능한 공간이나, 그 경험이 보편적이지 못한 경우에 해당한다. 또한 서사 공간에서 다루는 ‘제주도’와는 시간적 거리감을 전제하고 있다. 이렇듯 다양한 서사 공간을 내재한 소설텍스트를 통해 서사 공간의 차이

37) 「나는 편의점에 간다」는 한국일보문학상 수상작인 단편 「달려라, 아비」가 수록된 소설집 『달려라, 아비』(2005)에 수록되어 있다. 2002년 단편 「노크하지 않는 집」으로 제1회 대산대학문학상을 수상하고 같은 작품을 2003년 『창작과비평』 봄호에 발표하며 작품 활동을 시작했다. 한국일보문학상, 오늘의 젊은 예술가상, 신동엽창작상, 이효석문학상, 김유정문학상, 젊은작가상 등을 수상하며, 일상을 꿰뚫는 민첩성, 기발한 상상력, 탄력있는 문체로 “익살스럽고 따뜻하고 돌발적이면서도 친근”(문학평론가 김윤식)한 작품들을 선보이고 있다는 평가를 얻고 있다.

38) 현기영은 1975년 단편 「아버지」가 동아일보 신춘문예에 당선되어 등단한 이래 제주 4.3사건을 소재로 한 소설을 꾸준히 창작해왔다. 만해문학상, 오영수문학상, 한국일보문학상 등을 수상하였으며 주요 작품으로는 「마지막 테우리」(1994), 「지상에 순가락 하나」(1999), 「순이 삼촌」(1979) 등이 있다.

가 서사 공간 이해에 어떠한 영향을 끼치며, 그 과정에서 활용된 학습자의 장소감은 어떻게 달라지는지를 살펴보고자 하였다.

다음 연구 대상은 학습자 자료이다. 학습자의 자료는 정규 수업을 활용, 총2차시로 구성된 학습자 대상 실험을 통해 수집한 학습자의 활동지 및 감상문 자료와 개별 면담을 통해 수집한 면담 녹취 및 전사 자료이다. 다음은 학습자 자료 수집을 위해 진행한 실험 조사의 개요이다.

실험 차수	실험 시기	실험 대상	실험 인원	대상 텍스트	실험내용	기 호
사전 1차	16년 11월	인천G고 3학년	1개 학급 26명	박민규, 「갑을고시원 체류기」	장소감과 서사 공간에 관한 설문조사 후 소설을 읽고 공간을 중심으로 한 감상문 작성	㉠
사전 2차	16년 11월	서울S중 3학년	3개 학급 58명	오정희, 「소음 공해」	위와 동일	㉡
예비 조사	17년 4월	경기E고 1학년	4개 학급 75명	장소감과 서사 공간에 관한 설문조사	학습자의 공간에 관한 인식 /서사이해의 양상/ 장소감 의 활용/서사 이해의 전유 에 관한 설문조사	㉢
본 실험 1차	17년 5-6월	경기E고 2학년	4개 학급 58명	김연수, 「뉴욕제과점」 김애란, 「나는 편의점에 간다(이하 편의점)」	소설텍스트를 읽은 뒤, 활 동지 작성 후 이를 토대로 자유로운 감상문 작성	㉣
2차	17년 7월	경기M고 3학년	2개 학급 59명	현기영, 「해룡이야기」	위와 동일	㉤
3차	17년 7월	서울J고 2학년	2개 학급 62명	김연수, 「뉴욕제과점」 김애란, 「편의점」 현기영,	위와 동일	㉥

				「해룡이야기」		
4차	17년 6월	경기E고 2학년	6명	김연수, 「뉴욕제과점」	1차 실험 참가자 대상, 300 분의 심층면담	ㄷ
			6명	김애란, 「편의점」		
5차	17년 7월	경기M고 3학년 서울J고 2학년	5명	현기영, 「해룡이야기」	2·3차 실험 참가자 대상, 120분의 심층면담	ㄹ

<표 1 실험 조사의 개요>

사전실험은 각각 고등학교 학습자군과 중학교 학습자군을 대상으로 진행하였다. 이는 본 실험의 대상 학년군을 설정하기에 앞서 서로 다른 학년군의 수행 양상을 비교하여 적합한 실험 군을 선택하기 위함이었다. 본 연구의 교육 내용이 단순히 표상된 서사 공간의 의미 이해에서 그치는 것이 아니라 학습자의 장소에 대한 메타적 인지와 사유를 통한 해석으로 확장되는 바, 해당 내용을 수행하기에 앞서 학습자의 소설 감상 경험과 사고력의 성숙도를 필요로 하기 때문이다. 연구자는 두 차례에 걸쳐 사전실험을 실행한 뒤 본 실험에 상대적으로 더 적합한 수행 능력을 갖추었다고 판단되는 고등학교 학습자를 본 실험의 대상으로 선정하였다.

예비조사는 본 실험에 앞서 고등학교 학습자 75명을 대상으로 사전실험에서 실시하였던 설문지를 보완하여 실시하였다. 예비조사에서의 설문 내용이 본 실험에 영향을 끼칠 수 있다는 점을 고려하여 예비조사와 본 실험의 학년 군은 각각 고등학교 1학년과 2학년으로 다르게 설정하였다. 설문조사문항은 크게 학습자의 공간 및 장소감에 관한 인식, 서사 공간에 대한 접근, 학습자의 장소감 활용 및 해석을 통한 전유를 묻는 객관식 문항 및 서술문항으로 구성되었다.

본 실험은 총 5차에 걸쳐 고등학교 2학년 학습자를 대상으로 진행되었으며 각각의 실험은 2차시에 걸쳐 진행되었다. 1차시에는 앞서 선정한 총 세 편의 소설텍스트에 따라 각기 다른 실험대상을 설정한 뒤 소설을 읽는 시간을 가졌으며, 2차시에는 소설텍스트의 종류와 상관없이 모두 동일한 내용의 활동지를 작성 후 자유감상문을 작성하도록 하였다. 활동지는 서사 공간의 의미, 텍스트를 읽고 떠오르는 자신의 장소, 이를 통해 텍스트, 서사 공간, 학습자의 장소에 대한 생각을 묻는 문항으로 이

루어졌으며 학습자는 활동지를 토대로 한 자유로운 감상을 작성하였다. 이 과정에서 연구자는 학습자에게 활동지의 문항을 특정하여 답을 요구하거나 모든 문항에 대한 답변이 반드시 들어갈 것을 요구하지 않았다. 연구자는 반드시 주어진 활동지 문항 내에서 감상이 이루어질 필요는 없으며, 다만 문항에 대한 자신의 답변을 감상의 재료로 사용할 것과 그 이외의 자유로운 감상 작성이 가능함을 강조하였다. 이후 반구조화된 면담(semi-structured interview)을 통해 활동지 및 감상문에서 드러나지 않았던 소설 읽기 전, 중, 후에서의 학습자 반응을 수집하였다.

대상 자료에 대해 연구자는 반 매넨(Van Manen)의 해석학적 현상학에 기초한 텍스트 접근 방법에 근거하여 접근하였다. 이는 텍스트에 드러난 현상의 주제적 측면을 발견하기 위한 것으로서, 먼저 전체로서의 텍스트에 주목하고, 텍스트를 반복적으로 읽음으로써 본질적으로 보이는 진술에 재주목하며, 문장 하나하나를 세밀하게 살핌으로써 기술된 현상을 이해하는 과정에 해당³⁹⁾한다.

이를 바탕으로 수집된 자료를 코딩하여 범주화하고 개념화 한 결과, 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간의 이해와 해석 과정의 양상을 네 가지로 나누어 제시하였다. 이는 첫째, 텍스트에 근거한 서사 공간 이해 양상, 둘째, 학습자의 장소감 환기 양상, 셋째, 환기한 학습자의 장소감 활용 양상, 넷째, 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해의 문제점에 해당한다. 그 후 양상분석을 통한 유의미한 발견을 질서화하고 동시에 문제점을 보완하기 위한 이론인 ‘텍스트 중심 해석학’을 교육 원리로 도출하였다.

이상의 연구 대상을 바탕으로 한 본 연구의 방법은 다음과 같다. 먼저 II장에서는 먼저 공간과 장소에 대한 철학 및 지리학에서의 논의를 통해 공간과 장소, 장소성 및 장소감의 개념을 검토한 뒤 이를 토대로 ‘학습자의 장소감’ 개념을 정의하였다. 그 후 서사 공간에 관한 이론 검토를 통해 서사 공간이 소설에 표상된 서사형상 공간과 이를 가능하게 하는 담론 차원의 서사역학 공간으로 분류되며, 서술 상황에 따라 서사 형상 공간의 양상이 외적 투시 공간, 내적 조망 공간, 상징적 기획공간으로 나누어짐을 확인하였다. 그 결과 전자에서 후자로 나아갈수록 공간의 미학적 변용이 크게 이루어지게 되며, 이는 곧 학습자의 개입 여지를 크게 확보하는 것임을 확인함

39) Max Van Manen, 신경림·안규남 역, *Researching lived Experience*, 『체험연구』, 동녘, 1994, pp. 128-137.

으로써 학습자의 장소감이 활용될 수 있는 텍스트의 성격을 도출하였다.

다음으로는 앞서 살펴본 학습자의 장소감 및 서사 공간에 관한 개념을 토대로 학습자 장소감과 서사 공간 사이의 유사성 및 관계성을 확인하였다. 여기에서는 현상학적 지리학자인 에드워드 렐프의 장소감 논의를 활용, 장소감의 성격을 크게 외부성과 내부성으로 나눈 뒤 이것이 서사 공간의 분류에 어떻게 대응하는지를 살펴보았다. 서사 공간의 종류에 따른 장소감의 층위를 분류한 뒤에는 장소감을 형성하는 요소인 경관, 활동, 의미를 서사층위에서 배경, 사건, 시간, 지식 및 기억으로 설정하였다. 장소감과 서사 공간을 이루는 각각의 요소를 설정한 것은 학습자가 서사 공간의 장소감을 발견할 수 있는 지표를 설정함과 동시에 서사 공간의 이해 및 해석 과정에서 요소간의 상관성을 통해 학습자의 장소감 활용을 용이하게 하기 위함이었다.

III장에서는 설문조사를 통해 본 연구와 관련한 기존의 학습자가 지닌 맥락을 살피었으며 여기에는 학습자가 경험한 교육 과정의 요소가 무엇이었는지도 해당된다고 판단하여 살펴보았다. 또한 학습자의 자료를 분석하여 소설 읽기에서 학습자 장소감의 활용 양상을 살펴보았다. II장에서 설정한 서사 공간의 장소감 형성 요소를 활용하여 학습자의 서사 공간 이해 양상을 분석하고, 이후 학습자의 장소감 환기 양상, 학습자의 서사 공간 전유 양상을 분석하였다.

이상의 자료 분석 결과 학습자의 장소감을 활용한 소설 읽기는 학습자의 장소감과 서사 공간 사이의 상호 주관적 읽기라는 점에서 텍스트 중심 해석이나 독자 중심 해석으로 치우치지 않아야 한다는 문제의식이 있었다. 이에 본 연구는 리쾨르의 미메시스 이론을 중심으로 한 해석학적 순환의 개념을 바탕으로 리쾨르의 ‘텍스트 중심 해석학’을 읽기 원리로 설정하였다. IV에서는 III장의 자료 분석 과정에서 도출된 읽기 원리 및 자료 분석을 통해 발견된 가능성과 한계를 바탕으로 교육 내용 및 방법을 구안하였다.

Ⅱ. 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해의 이론적 탐구

이 장에서는 서사 공간의 이해를 위한 학습자의 장소감 활용이 어떠한 교육적 의의를 지니는지를 살피고자 한다. 이를 위해서는 서사 차원 및 학습자 차원에서의 장소감의 개념과 의미가 무엇인지를 규명할 필요가 있다. 장소감을 설명하기 위해서는 먼저 장소의 개념을 검토해야 하는데, 장소란 공간과 대별됨으로써 규명되는 것이기에 공간 개념에 관한 검토 또한 필요하다.

따라서 이 장에서는 서사 공간 및 학습자의 장소감을 형성하는 토대가 되는 현상학적 공간 논의를 철학 및 지리학의 영역에서 검토하고자 한다. 그 후 인간주의 지리학에 입각하여 공간과 대별되는 장소의 개념을 검토하고, 장소에서 발생하는 ‘장소성’ 및 개별화된 장소성으로서의 ‘장소감’의 의미를 검토하여 이것이 각각 서사 차원과 학습자 차원에서 어떤 의미를 지니는지를 밝힐 것이다. 이를 토대로 학습자의 장소감을 활용하는 것이 개념이 서사 공간의 이해 및 해석적 읽기에 어떤 의미를 지니는지를 규명하고, 이것이 소설 교육에서 가지는 교육적 의의를 밝히고자 한다.

1. 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해의 개념

1) 공간과 장소의 개념

장소감(Sense of place)이란 ‘개별 주체가 장소를 체험함으로써 장소와의 상호적 관계를 형성하고 이를 통해 장소에 부여한 의미와 정서’에 해당한다. 여기에서 장소(Place)⁴⁰⁾란 공간(Space)과 대별되는 개념이자 설명하기 위해 서로를 반드시 전제해야 하는 상보적인 개념이다. 따라서 공간의 상대적 개념으로서의 장소를 규명하

40) 장소 개념은 다양한 지리적 경험의 표현이자 다차원적인 경험 현상이기 때문에 엄밀하게 정의하는 방식으로 명료화 될 수는 없다. 따라서 장소 의미의 원천이나 본질을 밝히기 위해서는 장소를 다차원적인 경험 현상으로 보고 개인적 장소 경험 등을 탐구해야한다. (Edward Relph, *Place and Placelessness*, 김덕현 외 역, 『장소와 장소상실』, 논형, 2005, pp.30,77 참조.)

기 위해서는 장소 개념이 출현하기까지의 공간 이론의 흐름을 검토할 필요가 있다. 칸트(Immanuel Kant)에게 공간은 감각을 통해 주어지는 사물 그 자체로서의 대상이 아니며 따라서 절대적 실재성을 지니고 있지 않다. 대상은 감각과 직관을 촉발함으로써 후험적으로 표상되는 반면, 공간은 공간에 대한 감각과 직관을 지니기 이전에 주관적인 상상력을 통해 표상되기 때문이다. 따라서 공간이란 경험적 개념이 아닌 순수한 직관이며, 후험적이라기보다는 주관 안에서 선험적으로 표상되는 것이다. 이러한 공간 및 시간 표상의 질서 위에서만 모든 대상이 직관되고 현상될 수 있다는 점에서 공간은 경험과 판단을 가능하게 하는 선험적인 조건이자 직관 형식이다.⁴¹⁾ 칸트의 공간이 경험 이전의 조건임에 반해 공간에 대한 현상학적 접근은 ‘체험된 공간(lived space)’에 주목하여 주체의 지향성(intentionality) 속에서 공간이 체험되는 양상을 다룬다. 여기서의 공간이란 주체에게 선험적으로 주어진 것이 아닌 주체의 체험을 통해 구성되고 표상된 결과에 해당한다. 바슐라르(G.Bachelard)가 대상으로서의 공간의 속성에 주목하기보다 주체의 의식 속에 창출된 공간의 이미지에 주목하는 것도 바로 이러한 현상학적 접근에 기인한 것이다. 그는 주체의 의식 속에 창출된 공간 이미지의 원인과 근거를 공간의 실재성에서 찾기보다 이미지 창출을 가능하게 한 독자적이면서 동시에 보편적인 상상력에서 찾는다.⁴²⁾ 여기서의 상상력은 주체의 주관적 체험에서 기인한다는 점에서 비결정적이고 독자적이지만 동시에 대상의 이미지에 대한 공유를 통해 교감을 일으킨다는 점에서 보편적이다.⁴³⁾ 즉, 그는 주체가 공간을 상상적으로 체험할 때 작용하는 주체의 지향성을 연구하고 그 현상의 보편적 원형을 찾고 있는 것⁴⁴⁾이다.

이러한 논의로 미루어 볼 때 상상적 체험 속에서 지향된 공간은 필연적으로 고정적일 수 없다. 공간이 비결정성을 지니며 고정된 실체가 아닌 감상과 해석, 가치판단의 장이 된다는 점에서 공간은 하나의 열린 텍스트에 해당하기 때문이다.⁴⁵⁾ 이로

41) Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, 백종현 역, 『순수이성비판1』, 아카넷, 2006. pp.35-45를 참조.

42) “상상력에 의해 파악된 공간은 우리들이 사는 것이며 그 공간의 ‘실재성’에서 사는 게 아니라 상상력의 모든 편파성을 가지고 사는 것이다.” Gaston Bachelard, *The Poetics of Space*, 한국소설학회 역, 『공간의 시학』, 예림기획, 2002, p.69.

43) Gaston Bachelard, 위의 책, pp.8-13.

44) 이진경, 앞의 책, p.37.

45) 박형준, 앞의 글, pp.183-184.

인해 독자와 작가는 각각의 독자적 상상력에 의해 공간에 대한 주관적 이미지를 형성하는데, 이러한 상상력은 독자적이면서도 동시에 보편성을 공유하기 때문에 교섭 가능하게 된다. 이는 곧 학습자의 상상력에 의해 체험된 공간의 이미지와 서사 공간의 이미지가 상호 교섭할 수 있음을 시사한다.

이와 같이 공간을 주체의 체험 및 의식작용의 결과로 간주하는 공통된 의식 아래 철학과 지리학의 영역에서는 인간이 공간과 관계 맺음으로써 일어나는 상호 작용에 주목하였다. 철학의 논의가 인간의 실존적이고 물리적인 존재 방식과 공간 체험 사이의 긴밀한 관계를 탐구했다면, 지리학의 논의는 이러한 공간과 인간의 관계를 통해 발생하는 공간의 의미와 정체성에 보다 주목하고 있다.

철학의 영역에서 모두 주제적으로 대상화되기 이전의 근원적인 공간 경험에 대한 논의를 전개한 학자로는 하이데거(M. Heidegger)와 메를로 폰티(M. Merleau-Ponty)가 있다. 이들은 ‘몸’을 공간 발생의 근원으로 규정하며 주관적 주체와 객관적 공간이라는 이분법을 허물고 공간이 이미 신체에게 본질적으로 개시됨을 주장한다.

하이데거에 따르면, ‘존재함’은 실존이며 그 실존 속에서 존재와의 관계를 맺는 현존재는 세계-내-존재의 방식으로 존재한다. 세계-내-존재란 세계가 먼저 존재하고 현존재가 물리적으로 세계 안에(in)있음을 나타내는 것이 아니라 세계의 곁에 거주함, 세계와의 친밀함을 나타낸다. 결국 ‘안에-있음’은 세계-내-존재라는 본질적인 구성들을 가지고 있는 현존재의 존재에 대한 실존론적 표현이다.⁴⁶⁾ 즉, 세계를 이해함으로써 존재자들을 이해할 수 있는 현존재의 존재적 특성은 공간성을 필연적으로 내포하고 있는 것이다.

따라서 세계는 먼저 존재하여 현존재에게 주어지는 것이 아니라 현존재의 이해 수준에 따라 그 의미와 개념을 달리하는 것이 된다. 세계와 현존재의 관계가 객관-주관으로 설정된 것이 아니라 현존재의 관심, 주관에 따라 세계가 ‘현상’되는 것이기 때문이다. 결국 세계는 현존재에 속하는 것이 된다. 이렇게 현존재가 관심하는 세계, 그로 인해 현상되고 직조된 세계가 바로 ‘주위세계(Umwelt)’이다.

주위 세계는 현존재가 관심의 대상을 도구⁴⁷⁾로 등록함으로써 도구의 위치인 자리

46) Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, 이기상 역, 『존재와 시간』, 까치글방, 1998, pp.80-93.

47) 도구는 현존재에 속하는 공간성 속에서 ‘무엇을 위한’ 것으로서 현존재로부터 고유한 자리를 배정받아 존재한다. (박은정, 「하이데거와 메를로-폰티의 ‘공간’ 개념: 정위(定

(Platz)가 드러나는 과정을 통해 형성된다. 현존재는 물리적이고 심리적 거리를 가깝게 하는 거리없앰(Ent-fernung)을 통해, 그리고 그 과정에서 “세상과 친밀하기 위해 더듬거리는 교섭행위”⁴⁸⁾인 방향잡음(Ausrichtung)을 통해 도구의 자리를 정한다. 이러한 도구의 자리 정하기는 곧 공간부여(Raum-geben) 또는 공간마련(Einräumen)의 행위에 해당한다.⁴⁹⁾ 즉, 현존재의 관심과 지향에 따라 주위세계의 공간성이 창출된다고 보는 것이다. 위와 같은 하이데거의 공간론은 현존재에 의해 현상된 세계가 존재하며, 그러한 존재론적 특성이 현존재의 공간성을 이룸을 보여준다.

한편 메를로-퐁티는 정위(상하, 좌우)와 원근(너비, 깊이)을 연구 대상으로 하여 몸 자체가 공간 경험의 원형이 됨을 설명한다. 역사적이고 객관적인 공간적 수준⁵⁰⁾의 변화에 따라 신체가 정위와 원근을 조정함으로써 주관적으로 공간적 수준에 적응하고, 동시에 신체의 정위와 원근에 따라 공간적 수준이 변화할 수 있음을 밝힌 것이다. 따라서 신체란 공간적 수준을 변화시키는 능력과 공간을 ‘이해하는’ 능력을 포함한다.⁵¹⁾

이상의 공간에 대한 논의는 학습자 차원 및 서사 차원에서의 공간을 논하는데 있어 시사점을 준다. 학습자의 공간 및 서사 공간의 의미란 공간의 객관적이고 물리적 조건에 있는 것이 아니라 학습자/작가와 상호작용 속에서 구성되며, 이러한 상호작용과정에서 주체와 공간은 서로를 끊임없이 의미화하여 표상한다는 점이다.

이렇듯 실제 공간이 아닌 주체의 의식 작용을 통해 재구된 공간은 주관성을 강하게 띠게 된다. 지리학에서는 이러한 주관성을 띤 공간을 ‘장소(place)’로 바라보며,

位)와 원근(遠近)의 비교를 중심으로」, 『현대유럽철학연구』 24, 한국하이데거학회, 2010, p.370.)

48) 박은정, 앞의 글, p.374.

49) Martin Heidegger, 위의 책, pp.147-155.

50) Maurice Merleau-Ponty, *Phenomenologie de la Perception*, 류의근 역, 『지각의 현상학』, 문학과 지성사, 2002, p.378. 공간적 수준(spatial level)은 지각 주체가 그때마다 처하게 되는 현상적 사실로서 객관적인 상황을 이야기한다. 이는 역사적이고 시간적인 과정을 함축하고 있다. 반면, 몸의 정위는 주관적인 구성이다. 새로운 공간적 수준, 즉 광경이 나의 신체를 부추기고, 그 광경에 맞춰진 나의 신체가 새로운 광경을 바라보게 된다는 점에서 이 둘은 순환관계에 있으며 따라서 엄밀히 분리되는 개념은 아니다. (박은정, 앞의 글, pp.365-366.)

51) Maurice Merleau-Ponty, 위의 책, p.382.

이를 공간(space)과는 대별되는 것으로 여긴다. 공간이 추상적이고 무차별적인 개념이라면 장소는 공간에서 출발하여 공간에 가치를 부여하고, 공간에 대한 인식을 형성하며, 감정을 얻게 됨에 따라 의미 있게 된 공간이다.⁵²⁾ 다음 항에서는 이러한 장소개념에 기반한 장소감의 개념을 학습자 차원과 서사 차원으로 나누어 살펴볼 것이다.

2) 장소감의 개념

(1) 학습자 차원에서의 장소감

앞서 살펴본 공간과 대별되는 개념으로서의 장소에 주목하여 인간주의적 지리학은 주체의 공간 체험을 통해 장소의 의미가 어떻게 발생하는지, 그로 인해 어떠한 장소의 정체성이 발생하는지를 논의하였다. 이는 이 푸 투안(Yi fu Tuan)과 에드워드 렐프(Edward Relph)에 의해 주로 전개 되었다.

그들은 개인과 공간 사이의 상호작용 및 관계맺음을 통해 발생한 공간의 의미, 정서, 분위기를 ‘장소성(Placeness)’ 및 ‘장소감(Sense of place)’으로 설명한다. 이렇듯 텅 빈 공간에 주관적 감정, 의미, 그리고 가치를 부여하는 인지적·정서적·상징적 활동을 통해 인간은 공간을 장소화한다. 그 결과 각 장소는 다른 장소와 차별성을 이루는 ‘장소의 정체성’을 부여받는다. 이러한 장소화 과정이 사회적이고 집단적으로 이루어질 때 형성된 장소의 보편적 정체성은 장소성에 해당한다. 반면, 장소화가 개별적이고 주관적으로 이루어질 경우 형성된 장소의 개인적 정체성은 장소감에 해당한다.

장소성이란 집단적인 경험의 공유를 통해 형성된 장소의 인지된 특성이자 다른 장소에 대해 갖는 차별적인 특성⁵³⁾이라고 할 수 있다. 장소성은 장소에 대해 개인이 부여한 정체성에 해당하는 장소감이 상호 주관적으로 결합되어 형성된 ‘공통된’ 장소의 정체성⁵⁴⁾이다. 최병두(2002)에서는 이러한 장소성을 “특정 사회의 구성원들이 집단적 생활을 영위하는 과정에서 그 생활의 기반이 되는 장소에 대해 가지는 사

52) Yi fu Tuan, 앞의 책, p.19.

53) 백선희, 『장소성과 장소마케팅』, 한국학술정보, 2005, p.61.

54) Edward Relph, 앞의 책, p.109.

회적 의식”⁵⁵⁾이라고 정의한다. 장소성은 하나의 “사회적 구성물(social construct)”에 해당한다는 점에서 끊임없이 구성, 생성, 발전하는 역동성을 지닌다.⁵⁶⁾

한편, 장소감은 개별화된 장소성에 해당한다. 이는 장소의 정신(Spirit of place), 장소의 분위기/혼(genius loci)⁵⁷⁾등 다양한 용어로 규정되어왔다. 장소감은 상호 주관적이고 개인적인 장소에 대한 경험으로부터 발생한다. 따라서 장소감은 개별 주체의 체험적 실천을 통해 형성된 장소의 의미와 느낌⁵⁸⁾에 해당한다. 나아가 이는 일방적인 장소에 대한 주체의 의미 부여라기보다는 장소와 주체간의 상호작용과정에서 주체가 장소에게 부여하는 의미와 역으로 장소가 주체에게 의미하는 바⁵⁹⁾를 모두 포괄한다. 따라서 장소감은 장소성에 비해 상대적으로 장소를 인식하고 의미화하는 개별 주체의 개별성, 주체성, 능동성⁶⁰⁾에 우위를 둔 개념이라고 할 수 있다.

이상의 논의를 통해 본 연구에서 서사 이해에 활용될 학습자의 장소감은 ‘개별 주체로서의 학습자가 장소를 체험함으로써 장소와의 상호적 관계를 형성하고 이를 통해 장소에 부여한 의미와 정서’라고 정의할 수 있다. 이러한 장소감은 학습자 차원에서 뿐 아니라 서사 차원에서도 동일하게 발생할 수 있다. 서사 공간도 마찬가지로 작가에 의해 체험된 체험 공간(erlebter Raum)⁶¹⁾이라는 점에서 주관적으로 의미화된 공간이기 때문이다. 다음 항에서는 서사 차원에서의 장소감이 어떻게 발생하며, 그것이 어떠한 의미를 지니는지를 검토할 것이다.

(2) 서사 차원에서의 장소감

서사 공간⁶²⁾이란 서사체에서 문제 되는 공간을 일컫는다. 톨란(Toolan)은 배경이라

55) 최병두, 「자본주의 사회에서 장소성의 상실과 복원」, 『도시연구』 8, 2002, p.257.

56) 최병두, 위의 글, p.259.

57) Christian Norberg-Schulz, 민경호 외 역, *Genius Loci*, 『場所의 魂』, 태림문화사, 1996, p.27.

58) 최병두, 위의 글, p.256.

59) 이석환·황기원, 「장소와 장소성의 다의적 개념에 관한 연구」, 『국토계획』 32, 1997, p.177.

60) Edward Relph, 위의 책, p.312.

61) 장일구, 위의 책, p.27.

62) 맘그렌은 서사 공간(narrative space) 혹은 허구적 공간(fictional space)으로, 힐레브

고도 불리는 서사 공간이 단순히 ‘배경막’ 이 아니라 그 이상으로서 작중인물이 특정 방법으로 행동하게끔 하는 수단이자 작중인물의 존재와 행동 방식의 원인 혹은 결과라고 설명한다.⁶³⁾

이러한 서사 공간은 주체로서의 작가가 대상 공간에 부여한 의미와 정서를 서사에 표상하는 과정에서 주관성을 띠게 된다. 힐레브란트(Bruno Hillebrand)는 대상 세계에서의 공간은 지각과 인식에 따라 구성되는 구성체이지 그 자체로 어떤 실재하는 것은 아니라고 주장한다.⁶⁴⁾ 서사 공간은 어떤 공간이든지 공간의 투영 과정에 작용하는 서사적 변용을 전제로 의미를 획득⁶⁵⁾하기 때문이다. 이와 같은 논의는 앞서 살펴본 하이데거의 공간론을 기반으로 한다. 앞서 살펴보았듯이 하이데거는 세계와 현존재를 이분화 하여 현존재 바깥에 실재하는 세계로서의 세계를 이야기하지 않고 오히려 현존재의 관심 속에 세계가 구성된다는 점을 강조한 바 있다.

마찬가지로 서사에서의 공간이 실제 공간을 대상으로 한다고 할지라도 작가 또는 내포작가의 관심에 따라 기획된 체험공간의 성격을 갖게 되며 이는 곧 실제성과의 거리가 발생함을 의미한다. 결국 반영의 대상이 되는 실제 공간은 공간에 대한 작가의 주관적 의미와 정서를 통해 실제와는 다른 공간으로 서사에 표상된다는 점에서 서사 공간은 하나의 ‘장소’에 해당한다고 볼 수 있다.

학습자의 장소감을 형성하는 주체는 학습자인 반면, 서사에서는 대상 공간이 장소로 표상되는 과정에서 지각주체인 서술주체와 행위주체가 개입한다.⁶⁶⁾ 서술주체 및 행위주체의 지각에 따라 서사 공간의 대상이 되는 대상 공간은 선택과 배제를 거친 공간으로 표상되기 때문이다. 이때 투영되는 서술주체의 의식은 서술주체의 상황에 따라 그 정도의 차이를 보이게 된다. 그렇다면 이러한 서술상황에 따라 주체의 의식 투영은 어떠한 차이를 보이며, 그에 따라 서사 공간은 어떠한 양상으로 창출되는가?

란트는 과학적·철학적 공간과 변별되는 문학적 공간(poetischer Raum)으로 칭해지기도 한다. 본고에서는 이러한 개념 중 ‘서사 공간’을 술어로 취한 장일구의 논의를 따른다. (장일구, 앞의 책, p.36.)

63) Michael J. Toolan, 김병욱·오연희 역, *Narrative: A Critical Linguistic Introduction*, 『서사론 - 비평언어학적 서설-』, 형설출판사, 1993, pp.150-154 참조.

64) 장일구, 앞의 책, pp.24-25.

65) 동국대학교 문화학술원, 『문화지리와 도시공간의 표상』, 동국대학교출판부, 2011, p.167.

66) 서술주체는 담론 차원에서 서사를 이야기하는 행위자이고, 행위주체는 스토리 내에서 행동하는 행위자이다. (Gaston Bachelard, 앞의 책, pp.170-171.)

슈탄첼은 서술상황을 작가서술상황과 인물서술상황으로 나눈다. 작가서술상황은 주요 인물 밖 또는 사건 외부에서 세계를 지각하거나 재현하는 상황으로, 외부시각(Außenperspektive)에 해당한다. 한편 인물서술상황은 주요 인물 또는 사건 내부의 위치에서 세계를 지각·재현하여 서술하는 상황으로, 내부시각(Innenperspektive)에 해당한다.⁶⁷⁾ 이러한 서술상황에 따른 서사 공간은 외적투시공간, 내적조망공간, 상징적기획공간으로 나누어 볼 수 있다.⁶⁸⁾ 다음의 표는 서술 상황에 따른 서사 공간의 양상을 나타낸 것이다.

서술 상황	시각	서사 공간의 양상	장소감 발생 정도	독자의 개입성
작가서술상황	외부 시각	외적투시공간	약함	낮음
인물서술상황	내부 시각	내적조망공간	강함	높음
		상징적기획공간	매우 강함	매우 높음

<표 2 서술 상황에 따른 서사 공간의 양상>

외적투시공간의 경우 서술 주체가 서사세계의 바깥에 위치하기 때문에 대상 공간 또한 그 외부에서 전체적으로 관망된 형태로 드러난다. 즉 공간 형상이 총체적이고 실재적으로 드러나지만 동시에 피상적일 수밖에 없다. 또한 서사 공간은 새로운 의미를 창출하기보다 이야기의 실감을 제공하는 단서로서 기능하게 된다.⁶⁹⁾ 즉, 작가

67) Franz K. Stanzel, 앞의 책, pp.170-171. 물론 작가서술상황이라고 해도 자유간접화법과 같은 경우 내부 시각이 전제될 수 있다는 점에서 작가서술상황이 온전히 외부시각에만 대응하는 것은 아니다. 한편 장일구(2009)는 슈탄첼이 시각(Perspektive)의 문제를 회화의 투시와 역투시기법을 원천으로 하여 설명하고 있음에 주목하고 이 취지를 살리기 위해 외부시각을 ‘외적투시’로 내부시각을 ‘내적조망’으로 번역하고 있다. 이후 이어질 논의에서는 이 번역어를 채택하여 사용하기로 한다.

68) 미케 발(Mieke Bal) 또한 공간이 특정 지각점과 연계된다고 보고 지각과 관련이 있어 보이는 장소를 ‘공간’이라고 규정하며 서사 공간에 대한 연구에서는 제시되는 공간의 양상을 검증하는 것이 중요하다고 밝힌 바 있다. 이에 대해 서사 공간을 지각의 문제와 연관하여 그 양상을 규명하는 일에는 미케 발의 입장을 취하나, 본 연구의 공간과 장소의 개념은 미케 발의 개념적 구분과는 다르다.

69) 미케 발은 이를 공간을 제시하는 거리로 설명한다. 공간을 제시하는 거리가 이미지 구성에 영향을 미치게 되는데 멀리서부터 제시될 경우 세부에 대한 묘사 없이도 전체에 대한

의 지각을 통해 발생하는 장소감이 상대적으로 적게 되는 것이다. 이러한 작가 서술 상황의 경우 서술자가 인물 서술 상황에 비해 상대적으로 더 많은 권위를 지니고 있다. 이는 서술자의 영역을 확장시킴과 동시에 독자의 영역을 축소시키게 된다.

반면, 내적조망공간과 상징적기획공간의 경우 대상 공간이 인물 서술상황에서 그려지고 있기 때문에 대상 공간의 총체보다는 지각 주체로서의 인물이 선택적으로 바라본 공간, 즉 문학적으로 변용된 공간 형상을 드러낸다. 인물서술상황으로 인해 서술자의 권위가 인물에게 나눠지면서 인물의 지각을 전제로 공간이 형상화되기 때문이다. 따라서 이때의 서사 공간은 실상 ‘장소’로서의 의미를 지니게 되며, 외적투시 공간에 비해 상대적으로 폭넓은 장소감을 획득하게 된다. 그 결과 서사 공간은 대상 공간과의 실제성과는 상대적으로 멀어질 수밖에 없다. 인물에 의해 주관적인 의미를 획득했을 뿐 아니라 그 장소가 선택과 배제를 거쳐 지각되어 독자에게 도달하기 때문이다. 이러한 서술 주체의 초점 맞추기에 의해 발생한 지각적 한계에 의해 독자는 이를 자료로 공간의 의미, 서술주체가 초점을 맞춘 대상과 공간의 관계 등을 생각하게 된다. 그 결과 내적조망공간 및 상징적기획공간의 이해에 있어 독자의 개입성은 외적투시공간에 비해 상대적으로 증가하게 된다.

특히나 상징적 기획 공간은 “대상 공간의 형상이 완전히 역투시된 양상으로 드러난 경우”(장일구, 2009: 44)로, 서사 공간에서 창출되는 장소감이 강하게 드러나며 이로 인해 독자의 개입성이 단적으로 확장된다. 인물서술상황에서 공간 형상이 재해석 되는 것은 내적조망공간과 유사하나 상대적으로 공간적 변용이 크게 일어나 거의 새롭게 창출되는 양상에 해당하기 때문이다.

이상의 논의를 통해 서사 공간은 서술 상황에 따라 다르게 지각되며, 그 결과 서사 공간에 부여되는 주관성의 정도에도 차이를 보인다는 것을 알 수 있었다. 이러한 주관성의 부여는 공간의 장소화에 해당하느냐, 서사 공간은 실제 공간에 대한 장소감의 표상임을 알 수 있었다. 또한 이러한 장소감이 강하게 드러나는 소설일수록 이에 대한 독자의 해석적 개입의 여지 또한 증가함을 확인하였다. 다음 항에서는 이렇듯 독자의 적극적인 개입을 요청하는 서사 공간을 이해하는데 있어 학습자의 장소감이 활용될 수 있는 가능성을 검토할 것이다.

개관이 가능한 반면 가까운 데서부터 제시될 경우 세부적 방식이 묘사되며 전체적 조망이 사라진다. (Mieke Bal, *Theorie van vertellen en verhalen*, 한용환·강덕화 역, 『서사란 무엇인가』, 문예출판사, 1999, p.180.)

3) 학습자의 장소감 활용의 개념

로만 잉가르텐(Roman Ingarden)은 서사 공간이 주관적 의미체라는 점에서 불확정영역을 지니며, 따라서 독자가 이를 구체화하고 서사 공간의 의미를 완성시킬 필요가 있다고 보았다.⁷⁰⁾ 이러한 서사 공간의 재의미화는 학습자의 해석 공간(hermeneutic space)에서 일어난다. 해석 공간이란 서사 공간과 병렬된 독자의 독립적인 의미 구성의 공간에 해당한다.⁷¹⁾ 반영의 대상이 되는 실제 공간의 변형이 크게 일어나는 내적조망공간이나 상징적기획공간의 경우 학습자의 개입 여지 또한 증가하므로, 해석 공간의 규모 또한 증가하게 된다.

이러한 해석 공간에서 학습자의 해석 대상은 서사 공간이 반영하고 있는 대상 공간의 실제성이 아니라, 서사 공간으로 표상됨으로써 발생하는 공간의 장소성 및 장소감이다. 서사 공간은 작가에 의해 굴절된 공간이자, 독자의 해석 공간에서 다시 재구성되는 공간이라는 점에서 실제성과는 더욱 거리를 두기 때문이다.⁷²⁾ 이는 학습자가 서사 공간을 이해하고 해석할 때 실제 공간에 대한 객관적이고 사실적인 맥락⁷³⁾ 뿐 아니라 장소감에 대응하는 학습자의 주관적 맥락의 활용이 필요함을 뜻한다. 이런 점에서 체험을 통해 공간을 이해하고 해석한 결과인 장소감은 서사 공간에 대한 이해 및 해석에 작용하는 학습자의 주관적 맥락이 될 수 있다.

이러한 학습자의 장소감을 활용할 때 학습자의 해석은 진정한 의미를 얻게 된다. 해석은 텍스트가 독자의 삶의 현장 속에서 새롭게 재구성되는 이른바 ‘현재적 사건’이 발생함으로써 완결되기 때문이다.⁷⁴⁾ 학습자는 자신의 장소감과 관련성 속에서 서사 공간을 새롭게 이해하고, 그 결과를 전유함으로써 자신의 장소감을 재인

70) Franz K. Stanzel, 앞의 책, p.171.

71) 장일구, 앞의 책, p.42.

72) 텍스트에 있어 원형이라는 관념은 복제에 의해 만들어진 것이며, 따라서 원형은 언제나 지연되어 있어서 결코 포착될 수 없다. (Jonathan D.Culler, *Literary theory*, 이은경·임옥희 역, 『문학이론』, 동문선, 1999, pp. 26-27.)

73) 바흐친은 모든 상황이 시간과 공간의 종류에 의해 형태를 갖춘다는 점에서 이러한 칸트의 견해를 인정하는 반면 시공적 분석에 있어 시간과 공간을 칸트와 같이 초월적인 것으로 보는 것이 아니라 가장 가까운 현실의 형태로 간주됨을 강조하고 있다.

74) Paul Ricœur(2003), 앞의 책, p.327.

식할 수 있기 때문이다. 이러한 양측의 재의미화가 가능한 것은 서사 공간 및 학습자의 장소감이 모두 주체의 주관성에 의한 기획 공간이라는 점에서 해석적 의미 구성의 가능성과 필요성을 내재하고 있기 때문이다. 이 과정을 통해 학습자는 텍스트의 의미를 ‘읽어 내는’ 주체적 독자로서 존재할 수 있게 된다.⁷⁵⁾

이렇듯 서사 공간이 기획된 형태의 공간이며 실제 공간과의 거리를 전제하고 있다는 점에서 해석 공간에 들어올 수 있는 학습자의 장소감의 범위는 확장된다. 즉, 서사 공간의 실제 공간에 대한 학습자의 경험 뿐 아니라 서사 공간이 만들어내고 있는 고유한 장소감과 관련을 이루는 다양한 장소에 대한 장소감을 호출할 수 있기 때문이다. 이러한 학습자의 장소감에 대한 범위 확장은 서사 공간이 시공간적 거리감을 내재하여 서사 공간의 실제 공간에 대한 학습자의 경험이 존재할 수 없는 경우의 문제를 해결하는 방법이 된다. 즉, 실제 공간에 대한 장소감을 지니고 있지 않더라도, 학습자는 서사 공간의 고유한 장소감을 근거로 이와 관련을 이루는 자기 장소감을 활용할 수 있게 되는 것이다.

이런 점에서 에드워드 렐프의 장소감 층위 구분이 유용하게 활용될 수 있다. 그는 장소감의 성격은 개인이 장소를 경험하는 방식 및 장소감을 형성하는 요인들의 역학관계에 따라 다양하게 나타난다고 말한다. 이러한 장소감은 크게 외부성과 내부성으로 나누어 볼 수 있다. 주체가 장소와 거리를 두고 장소에 대해 객관적 태도를 취할수록 외부성이, 주체가 장소와 밀접하고 주관성을 강하게 발휘할수록 내부성이 강한 것이다.⁷⁶⁾

이러한 외부성과 내부성은 그 성격에 따라 세부적으로 나누어 볼 수 있다. 외부성의 경우 크게 실존적, 객관적, 부수적 외부성으로 나눌 수 있다. 실존적 외부성이란

75) 롤랑 바르트는 텍스트의 비가역적 요소들과 가역적 요소들의 대립을 토대로 읽을 수 있는 *lisible* 텍스트와 쓸 수 있는 *scriptible* 텍스트 이론을 세운 바 있다. 독자는 단일한 기의를 권위적으로 내포한 기표로서의 텍스트가 실상 상호텍스트적인 것의 일부임을 인식함으로써 텍스트의 배후에 존재하는 약호, 관습, 담론을 활용하여 텍스트의 의미를 써내려갈 수 있게 된다. (Graham Allen, *critical thinkers*, 송은영 역, 『문제적 텍스트 롤랑/바르트』, 엘피, 2006, pp.172-179.)

76) 에드워드 렐프가 밝힌바와 같이 내부성과 외부성이 다양한 강도로 경험되기 때문에 이를 명료하게 구분하는 것에는 다소 무리가 있다. 그러나 이러한 층위 구분을 통해 학습자가 지닌 장소감 및 서사 공간의 장소감이 어디에 해당하는지를 비교함으로써 읽기 과정에서의 분석틀과 읽기 원리의 기반을 제공한다는 점에서 연구자는 이를 유효하게 활용하고자 한다.

사람들과 장소로부터 소외된 상황이며 세계에 대한 비현실감과 소속감의 상실을 지니고 있는 경우를 말한다. 여기에서의 장소는 실존을 구성하는 중심이라기보다 공허한 장소에 해당한다. 객관적 외부성은 장소를 객관적으로 파악하기 위해 의도적으로 냉정한 태도를 취하는 경우를 말한다. 마지막으로 부수적 외부성은 장소에 대한 의도가 제한적인 경우에 속하며, 한 장소가 배경으로서의 역할만 수행하는 경우이다. 한편 장소감의 내부성은 대리적, 감정이입적, 실존적으로 나누어 볼 수 있다. 대리적 내부성은 장소에 대한 깊은 주관적 감정은 있으나 이것이 공간에 대한 직접적 경험의 형태가 아니라 간접적이고 대리적인 방식을 통해 형성된 형태를 말한다. 감정이입적 내부성은 공간의 외관상의 특징에 대한 관심보다는 감성적이고 감정 이입적으로 공간의 의미를 이해하고 공간과 자신을 동일시하는 경우를 말한다. 마지막으로 실존적 내부성은 그 공간에의 소속인 동시에 깊고 완전한 동일시를 이야기한다.⁷⁷⁾ 이를 활용하여 학습자는 서사 공간에서 서술주체 및 행위주체가 어떠한 방식으로 공간을 경험하는지, 장소감을 형성하는 서사 요인들의 역학관계가 무엇인지를 파악함으로써 서사 공간의 장소감을 구성할 수 있다. 그리고 이를 토대로 서사 공간이 지니는 장소감의 성격을 파악함으로써, 그와 관련을 이루는 성격의 장소감을 환기할 수 있을 것이다.

이렇듯 학습자의 장소감과 서사 공간 사이의 상호적 읽기를 실현하기 위해서는 각각의 장소감을 구성해 낼 수 있어야 할 것이다. 따라서 먼저 이러한 장소감 구성에 기여하는 요소를 학습자 차원과 텍스트 차원에서 밝혀야 할 필요가 있다. 학습자의 장소감과 서사 공간의 주관적 의미화에 의해 형성된다는 근본적 원리에 있어서는 결을 같이 한다고 해도 서사 공간은 담론 층위의 서사역학공간과 이야기 층위의 서사형상공간을 포함하고 있기 때문이다.⁷⁸⁾

따라서 학습자 차원에서의 장소감 형성 요소가 서사역학공간에서는 무엇으로 실현

77) 이와 같은 장소감 양상의 분류는 Edward Relph, 앞의 책, pp.107-128을 참조하였다.

78) 서사형상공간과 서사역학공간은 각각 이야기(Story)와 담론(Discourse)층위에 해당한다고도 볼 수 있다. 이야기가 서사물속의 묘사된 ‘무엇’으로서 내용에 해당한다면 담론은 그것을 ‘어떻게’ 표현하는가로서 표현 형식에 해당한다. 다만 여기에서 논하고 있는 서사역학공간은 독자가 구성하는 해석 공간을 상징함으로써 독자의 영역을 포함시키고 있다는 점에서 담론과 구별점을 지닌다고 할 수 있다. (Chatman, Seymour Benjamin, *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*, 한용환 역, 『이야기와 담론』, 푸른사상, 2003. pp.19-25.)

되는가를 살펴보아야 할 것이다. 여기서 서사역학공간이란 서술자, 인물, 독자의 세 차원으로 구성되는 공간이다. 여기에서 서사 요소들의 역학관계를 통해 서사 공간이 형상화 되는데 그로 인해 서사에 드러난 공간의 양상이 바로 서사형상공간에 해당한다.⁷⁹⁾ 즉, 서사역학공간에서는 장소감 형성 요소와 그 역학관계를, 서사형상공간에서는 이를 통해 드러난 장소감을 파악할 수 있어야 한다. 이렇듯 텍스트 내적 요소에 천착하여 서사 공간의 장소감을 구성하는 것은 학습자의 개별적 장소감을 활용한 서사 공간 이해 과정에서 중요한 축을 담당한다. 구성된 서사 공간의 장소감을 근거로 학습자가 개별적 장소감을 호출할 수 있을 뿐만 아니라, 이를 통해 서사 공간의 장소감을 재구성하고 그 결과를 전유하는데로 나아갈 수 있기 때문이다. 다음 절에서는 이러한 일련의 과정 및 이에 수반되는 학습자 및 서사 공간의 장소감 형성 요소들을 교육의 원리로 제시하여 더욱 구체적으로 살피고자 한다.

2. 학습자 장소감을 활용한 서사 공간 이해의 원리

앞서 살펴본 대로 외적투시공간, 내적조망공간, 상징적기획공간은 각기 다른 규모의 해석 공간을 전제한다. 전자에서 후자로 나아갈수록 독자의 해석적 개입을 크게 허용하여 더 넓은 해석 공간을 허용하게 되는 것이다.

본 연구는 서사역학공간 및 서사형상공간을 해석의 대상으로 설정하고, 학습자의 장소감을 해석에 관여하는 요소로 설정하고자한다. 이는 해석이 텍스트 자체 속에서 텍스트의 내적인 역동성을 탐구하는 동시에 텍스트를 그 외부로 투영하는 이중 작업에 해당한다는 리쾨르의 관점에 따른 것이다.⁸⁰⁾ 서사역학공간과 서사형상공간은 텍스트 내적 요소에, 학습자의 장소감은 텍스트의 외부 세계에 해당한다. 이러한 텍스트의 내부와 외부가 서로를 매개하면서 양측의 의미를 상호적으로 재구성하는 것이 해석 작업이라고 할 수 있다. 따라서 본 연구는 폴 리쾨르의 ‘텍스트 중심 해석학’⁸¹⁾을 중심으로 서사 공간의 ‘해석’은 어떠한 작업이며, 이에 관여하는 학습자의 장소감의 역할을 규명함으로써 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 해석의 원리

79) 장일구, 앞의 책, pp.37-40.

80) Paul Ricœur, Du texte à l'action. Essais d'herméneutique t.2, 『텍스트에서 행동으로』, 박병수·남기영 역, 아카넷, 2002, p.28.

81) 고정희(2013), 앞의 글, p.59.

를 제안하고자 한다.

딜타이의 해석학과 같은 전통적인 해석학은 “텍스트의 이해를 텍스트에서 표현되는 타자의 이해의 법칙 아래에 위치시키는” 것이었다. 반면 리코르는 해석학이 텍스트를 통해 저자의 심리를 추체험하는 것이 아닌, “텍스트의 내재적인 의미를 향해서, 또 텍스트가 전개하고 발견한 세계의 운명을 향해서” 나아가야 할 것을 주장했다.⁸²⁾

해석을 텍스트에 의하여 열린 생각의 통로를 따라가는 것, 즉 텍스트가 제시하는 방향에 따라 스스로를 위치시키는 작업⁸³⁾으로 정의한다는 점에서 리코르의 해석학은 학습자의 주관성을 텍스트 우위에 두는 학습자 중심 읽기의 경향과는 뚜렷한 차이를 보인다. 리코르는 독자의 주관성의 우위를 해석학으로 정의해서는 안된다고 분명하게 이야기하고 있기 때문이다.

주관성의 우위를 부정하면, 해석학의 첫 번째 과제는 무엇일까? 내 생각에는, 해석학의 첫 번째 과제는 텍스트 자체 속에서, 한편으로는 그 작품의 구조화를 주도하는 내적인 역동성을 탐구하는 것이고, 또 한편으로는 작품이 작품 자체를 작품의 외부로 투영할 수 있는 힘, 참으로 텍스트의 <사물>이라고 할 수 있는 세계를 생겨나게 하는 작품의 힘을 탐구하는 것이다. 이러한 내적인 역동성과 외적인 투영이 텍스트의 작업을 구성한다. 텍스트의 이러한 이중 작업을 재구성하는 것이 해석학의 과제이다.⁸⁴⁾

내적인 역동성과 외적인 투영이라는 해석학의 이중과제는 독자의 텍스트 전유(appropriation, Aneignung)⁸⁵⁾를 통해 이루어진다. 이러한 전유는 기본적으로 텍스트의 자율성에서 실현 가능성을 갖는다. 텍스트의 자율성이란 텍스트가 수신자 및 발신자, 텍스트가 쓰인 특정 시공간이라는 상황으로부터 해방되며 발생하는 성격이다. 이는 수신자와 발신자가 있고, 발생하는 특정 시공간이라는 상황이 존재하는 담

82) Paul Ricœur(2002), 앞의 책, pp.95-96을 참조.

83) Paul Ricœur(2002), 앞의 책, p.187.

84) Paul Ricœur(2002), 위의 책, p.28.

85) 고정희는 영어나 불어의 ‘appropriation’ 이 ‘자기화’로 번역될 때 단순한 주관화의 의미만을 드러낼 소지가 있음을 밝히며 ‘낯선 것’을 자기 자신의 것으로 만든다는 독일어 ‘Aneignung’의 뜻을 따라 이를 전유(專有)로 일컫는 것이 적절하다고 밝힌 바 있다. 전유(專有)는 경제학, 사회학, 예술, 탈식민주의 문화 이론 등에서 각기 다른 함의를 가지며 사용되나, 근본적으로 ‘남의 것’과 ‘자기화’의 의미가 긴장관계를 이루고 있음을 드러낸다. (고정희, 앞의 책, pp.138-149 참조.)

화와 대비된다. 리쾨르는 이러한 해방된 텍스트의 의미를 ‘작품의 세계’라고 지칭한다. 작품이 자율적으로 그 고유한 세계를 펼치고 있다는 것은 곧 독자가 담화 상황에 대한 소외 없이 작품의 세계 앞에서 작품의 주관적 상대자로서 설 수 있게 됨을 의미한다. 따라서 독자는 텍스트가 제안하고 있는 세계, 즉 텍스트 <앞>에서 자신을 드러내고 그에 가장 적합한 방식으로 응답하는 자기 자신을 받아들이게 된다.⁸⁶⁾

이렇듯 텍스트 앞에서 텍스트에 작용하고 있는 것을 부활시키고 다시 이야기한다는 점에서 전유의 주체는 자의적인 존재가 아니다. 따라서 전유는 텍스트가 근거로 하고 있는 가치 체계에서 멀어지지 않으려는 투쟁⁸⁷⁾과 동시에 텍스트가 지닌 그 의미적 가능성을 현재적 관점에서 부활시키고, 다시 말하기를 모두 포함한다. 결국 전유는 텍스트에 자신의 이해를 부과하는 것도, 저자의 관점에서 텍스트의 의미를 이해하는 것도, 텍스트 혹은 텍스트의 저자와 자신을 동일시하는 작업도 아니다.

전유는 텍스트라는 매개를 통해서 자신을 이해하는 작업이기에 독자의 주관성은 텍스트의 세계 속에서의 주관성이 된다. 이런 점에서 독자는 주관을 상실함으로써 주관을 발견한다. 이러한 전유를 통해 독자는 텍스트의 세계를 통해 자기에 대한 이해로 나아가고, 이 이해를 통해 텍스트의 해석이 완성된다. 즉, 전유란 해석자가 대상인 작품으로 인해 변화를 겪고 궁극적으로 자신에 대한 이해에 이르게 되는 과정⁸⁸⁾인 것이다.

이렇듯 리쾨르는 읽기를 고정된 사물로서의 텍스트에 대한 설명과 텍스트를 살아있는 의사소통으로 복원시키는 역동적 해석의 변증법으로 바라보면서 현재의 말하기에서 텍스트를 완성하는 해석이 진정한 읽기의 목표가 된다고 보았다.⁸⁹⁾ 따라서 서사 공간을 해석한다는 것은 서사 공간의 설명적 이해 후 해석 공간에서의 역동적 의미 구성으로 이어지는 선형적 작업이 아니다. 오히려 텍스트의 세계에서의 서사 공간에 대한 설명적 이해가 동시에 해석 공간에서의 독자의 의미구성을 통해 해석되고 그 해석이 다시 학습자의 현재적 관점에서 새롭게 구성되는 동시적이고 변증법적인 과

86) Paul Ricœur(2002), 앞의 책, pp.132-133.

87) 이러한 투쟁은 독자가 텍스트의 시간과 장소를 재현하여 텍스트의 세계를 열고 이를 통해 그 세계 속에서 학습자 자신을 버리고 변화된 새로운 자아를 발견하는 일련의 과정이다. (고정희, 앞의 책, pp.37-39)

88) 고정희, 앞의 책, p.141.

89) Paul Ricœur(2002), 앞의 책, pp.172-173.

정에 가까워야 할 것이다.

따라서 본 연구는 학습자 장소감을 활용한 서사 공간의 이해가 텍스트의 세계를 현재적 관점에서 실현시키고 이를 통해 자기 이해로 나아가는 해석학적 과정 속에서 이루어진다고 상정하였다. 이에 텍스트의 세계에 대한 이해와 자기 이해의 순환과정의 원리를 리쾨르의 미메시스 이론을 통해 살펴보고자 하였다.⁹⁰⁾ 이를 통해 텍스트의 세계에 속하는 서사 공간과 학습자 세계에 속하는 학습자의 장소감이 상호간의 해석적 매개로서 작동하는 원리를 밝히고자 한다.

1) 선이해로서의 학습자 장소감 환기

리쾨르는 시간과 이야기의 관계를 설명하기 위해 전형상화, 형상화, 재형상화로 불리는 세 겹의 미메시스를 제시한다. 이 세 가지 과정에 모두 관여하는 것이 독자이며 독서 행동을 통해 텍스트의 의미가 재구성된다는 점에서 그의 미메시스 논의는 학습자의 소설 읽기 과정을 이루는 중요한 원리가 된다.

먼저, 줄거리 구성은 행동의 세계에 대한 전-이해(pre-understanding)를 기반으로 이루어진다. 줄거리 구성이 곧 행동의 모방이기 때문에 모방 대상인 행동에 대한 파악과 이해를 요구하는 것이다. 행동의 계열체적 질서에 대한 이해를 실천적 이해라고 한다면 줄거리 구성은 이를 통합체적 질서로 옮기는 서술적 이해에 해당한다. 줄거리 구성을 통해 행동에 잠재되어 있던 의미가 드러나며, 시간적 총체성 속에서 행동의 계열체적 질서에 포함된 이질적인 요소 즉 행동주체, 동기, 상황과 같은 것들이 모순되지 않고 결합하게 된다.

이렇듯 실천적 이해와 서술적 이해는 서로를 전제하는 관계이자 실천과 서술에 의해 서로를 변형시키는 관계이다. 이러한 행동은 기호, 규칙, 규범을 통해 연결되어 있어 그 안에 이미 상징을 포함하고 있다. 따라서 해석 이전에 행동이 이미 내포하는 상징성으로 인해 해독의 가능성이 부여되고 있는 것이다. 또한 이 상징성으로 인해 해석자는 행동에 대한 판단이 가능하다.

90) 리쾨르는 전형상화, 형상화, 재형상화로 일컫는 미메시스 이론을 이야기하면서 문학 작품의 재형상화 기능을 인지하는 행위의 기저에는 해석학적 가정이 있음을 밝힌 바 있다. (Paul Ricœur, Temps et récit1, 김한식·이경래 역, 『시간과 이야기1』, 문학과 지성사, 1999a, p.177)

행동을 모방하거나 재현하는 것, 그것은 우선 인간의 행동, 즉 그 의미론과 상징성 그리고 시간성이 어떠한 것인지를 미리 이해하는 것이다. 줄거리 구성 그리고 그와 더불어 텍스트와 문학의 재현성은 작가와 독자에 공통된 바로 이러한 전-이해를 바탕으로 세워진다.⁹¹⁾

결국 세계에 대한 전-이해는 작가와 학습자 양측에서, 즉 줄거리 구성과 이를 읽고 해석하는 데에 필연적으로 선행되는 작업이며, 이것이 바로 전형상화 즉 미메시스 I에 해당한다. 작가는 모방 대상에 대한 전-이해를 바탕으로 줄거리를 구성하며, 학습자는 텍스트의 세계를 설명하고 이해하기 위한 전제로서 전-이해를 필요로 하기 때문이다. 학습자는 자신의 전-이해에 기반을 두어 자신 앞에 펼쳐진 텍스트의 세계로 진입하게 된다. 학습자는 전-이해에 해당하는 자신의 지평 내에서 텍스트에 물음을 던짐으로써 텍스트가 속한 의미 지평에 접근하게 된다. 이 과정에서 학습자의 지평은 텍스트에 대한 물음과 대답의 변증법속에서 확대됨으로써 텍스트의 지평과 만나 지평 융합을 이룬다. 여기서의 물음은 텍스트 및 학습자에 의해 제기된 물음이다. 한편, 대답은 앞선 물음에 대한 대답으로서의 텍스트 그 자체이면서 텍스트의 배후로 거슬러 올라가는 학습자의 대답이기도하다.⁹²⁾

이렇듯 학습자는 서사 공간에 대한 자신의 전-이해를 가지고 이를 기반으로 서사 공간이 드러내고 있는 의미에 접근한다. 서사 공간에 대한 학습자의 전-이해에 해당하는 것이 바로 학습자의 장소감이다. 이는 공간에 대해 학습자가 가지는 하나의 사실 모델(Wirklichkeitsmodell)에 해당한다. 사실모델이란 주변 세계와의 상호작용 속에서 주체가 만들어 내는 것으로서 자신의 경험을 체계화하기 위한 보조 수단이자 방향을 제시하는 기준이 되는 것이다. 슈미트(S.J. Schmidt)에 의하면 주체는 주체가 경험하는 현실을 사회적으로 받아들여진 사실모델의 형태로 구성하고 있다.⁹³⁾

학습자가 전-이해로서 형성한 사실모델로서의 장소감은 읽기 과정에서 활용하는 하나의 내적텍스트(intertext)이기도 하다. 내적텍스트란 피어슨과 티어니(Pearson and Tierney, 1984)의 개념으로 학습자가 의미를 구성하기 위해 활용하는 자신의 과

91) Paul Ricœur(1999a), 앞의 책, pp.146-147.

92) Richard E. Palmer, 이한우 역, *Hermeneutics*, 『해석학이란 무엇인가』, 문예출판사, 1988, pp.291-292.

93) S.J.Schmidt · H.Hauptmeier, *Einführung in die Empirische Literaturwissenschaft*, 차봉희 역, 『구성주의 문예학』, 민음사, 1995, p.56.

거와 현재의 텍스트 자원을 의미한다. 내적 텍스트는 직접적이거나 간접적인 타자의 영향⁹⁴⁾ 아래에서 구성되며 다른 텍스트와의 영향 관계 속에서 새롭게 만들어지고 변화되는 상호텍스트성에 기반하여 생성된다.⁹⁵⁾ 결국 전-이해에 해당하는 사실모델이자 내적텍스트로서의 학습자의 장소감은 모두 상호작용 속에서 생성, 변형되며 발전한다는 특징을 지닌다.⁹⁶⁾

이때 학습자와의 상호작용을 이루는 대상은 장소의 경관, 활동, 시간 및 지식에 해당한다고 할 수 있다. 학습자는 이 세 요소와의 상호작용 속에서 장소감을 생성, 발전시키고 변형해나가며 그 결과 전이해로서의 다양한 장소감을 가지게 된다.

경관은 가시적이고 물질적인 환경이며, 활동은 “물리적 환경이 제공하는 경험”⁹⁷⁾이자 다양한 매개 수단을 통해서 공간과 인간이 관계를 맺어가는 행위 전반이다.⁹⁸⁾ 이 푸 투안은 이와 마찬가지로 공간에서의 활동 및 경험을 중요한 장소감 형성 요소로 설정하는 한편, 경험에 결부되는 시간이나 경험을 통해 얻게 되는 주체의 지식 또한 주요한 장소감 형성 요인으로 보고 있다. 시간성은 경험을 가능케 하는 토대가 될 뿐 아니라, 시간이 지남에 따라 주체는 장소에 대한 정서를 점진적으로 증가시키거나 혹은 감소시켜 장소에 대해 새로운 의미를 형성하기 때문이다.⁹⁹⁾ 이러한 시간의 흐름을 겪으며 주체는 장소에 대한 지식과 기억을 축적하게 된다. 이러한 지식과 기억에 따라 장소에 대한 애착 혹은 의미의 증가 혹은 감소가 일어나며, 그로 인해 과거의 장소는 끊임없이 대체되며 재정립된다.¹⁰⁰⁾

94) 라캉은 기표와 기의의 관계가 전체적 기호체계의 중개를 통해 이루어지는 것처럼 주체 또한 중개를 통해 형성된다고 설명한다. 라캉은 주체의 내적 경험을 기의로 간주하며 이것이 주체의 사유 속에서 기표들과 상호관계에 의해 중개되며 주체성을 형성한다고 보았다. (Anika Lemaire, *Jacques Lacan*, 이미선 역, 『자크 라캉』, 문예출판사, 1994.)

95) 김도남, 「상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 수업 방법 탐구」, 『한국초등국어교육』 17, 한국초등국어교육학회, 2000, p.18.

96) Lenski, Susan Davis, *Intertextual connections during discussions about literature*, *Reading psychology* 22.4, 2001, p.315.

97) Edward Relph, 앞의 책, p.113.

98) 박규택, 「로컬의 공간성 이해를 위한 이론적 틀」, 『한국민족문화』 33, 부산대학교 한국민족문화연구소, 2009., pp.162-164를 참조.

99) 시간성은 과거-현재-미래를 향한 선형적 진보의 담론을 취하는 반면, 공간은 시간의 흔적을 담아내며 동시에 거꾸로 과거의 기억을 복원하는 의미를 지닌다. 따라서 기억은 본질적으로 장소와 연관되어 있다. (정여울, 앞의 글, p.18.)

100) Edward Relph, 앞의 책, p.82.

이상의 형성 요소와의 상호작용을 통해 획득한 개별적 장소감을 학습자가 서사 공간의 이해에 활용한다는 것은 곧 공간에 대한 자신의 전-이해에 기반하여 텍스트의 세계로 나아가는 과정뿐만이 아니라 텍스트와의 상호작용을 통해 자신의 장소감을 변형, 발전하는 것을 모두 포함한다. 학습자가 전-이해로서의 장소감을 가지고 나간다는 것은 자신이 경험한 장소와 장소의 의미화를 이루는 요소들 간의 상호작용 결과를 들고 텍스트의 세계로 들어가는 것에 해당한다. 이를 통해 서술적 이해의 결과인 서사 공간의 의미를 구성할 수 있는 것이다. 앞서 실천적 이해와 서술적 이해가 서로를 전제하고 변형시키듯이 학습자가 지닌 공간에 대한 이해, 즉 장소감과 공간에 대한 서술적 이해의 결과인 서사 공간은 서로를 전제하게 되며 이를 통해 의미 변화가 일어난다.

2) 텍스트 내적 탐구를 통한 서사 공간의 이해

미메시스Ⅱ, 즉 형상화를 통해 “마치~같은 것 *comme si*”¹⁰¹⁾의 세계가 열린다. 이러한 허구적 줄거리 구성은 단순한 연속 혹은 이질적 요인들을 전체로 구성하며 형상화를 이끌어낸다. 이러한 형상화는 전형상화와 재형상화 사이에서 이 둘을 매개하고 중개하는 역할을 한다. 앞서 살펴본 대로 행동의 계열체적 질서를 통합체적 질서 속에 나타나게 하는 것이 바로 이 형상화 작업에 의해 이루어지는 것이다. 즉, 잠재적 의미를 지니고 있던 대상 공간은 서사역학 공간을 거쳐 형상화됨으로써 통합체적 질서 속에서 그 의미를 드러낸다.

마찬가지로 학습자가 자신의 장소감, 즉 공간에 대한 선-이해를 호출하기 위해서는 형상화된 서사 공간에 대한 이해가 필요하다. 학습자는 형상화 된 서사 공간을 매개로 하여 자신의 장소감을 호출하고 공간의 의미를 확인할 수 있으며 드러나지 못했던 경험 공간의 의미를 이해하게 되는 것이다.

따라서 형상화된 공간으로서의 서사 공간과 이를 가능케 한 서사역학 공간에서의 형상화 요소들을 텍스트 내부에서 주의 깊게 살피는 것이 학습자에게 중요한 과제가 된다. 이러한 이해를 기반으로 학습자는 자신의 장소감을 환기하고, 이를 다시 형상화 된 서사 공간을 이해하는 선-이해로서 작동하도록 하는 순환¹⁰²⁾속으로 들어올 수

101) Paul Ricœur(1999a), 앞의 책, p.147.

있는 것이다.

이 과정에서 학습자는 텍스트를 충실하게 읽어냄으로써 텍스트의 세계 속에서 기존의 자기 자신을 벗어버리는 수동적인 독자이면서 동시에 자신의 주관적인 장소감을 호출하여 텍스트의 세계를 재구성하는 창조적 행위자로 존재해야 한다. 이러한 읽기 과정은 작품의 의미를 곧 작가의 의도로 상정하는 작가 중심 해석이나, 문학 작품의 의미를 텍스트의 언어에 대한 객관적 분석으로부터 찾으려고 했던 신비평적 읽기로 귀결되어서는 안된다. 뿐만 아니라 독자가 해석의 주체가 되어 작품 속의 여백을 채워나감으로써 의미를 만들어내는 독자 반응 비평의 입장으로만 귀결되는 것도 아니다. 작가 중심 해석이나 신비평적 텍스트 중심 해석이 수동적 작업에 속한다고 한다면, 해석 주체로서의 독자를 중심으로 한 독자 중심 해석은 창조적 작업에 속한다고 할 수 있다. 따라서 텍스트 혹은 독자로만 매몰되는 것이 아니라 이 둘의 순환적 읽기를 위해서는 반드시 텍스트의 세계에 대한 내적 탐구 결과를 근거로 독자의 의미구성 작업이 이루어져야 한다.

이는 독자의 해석을 지나치게 존중함으로써 텍스트의 근거를 도외시한 독자 중심 해석의 한계¹⁰³⁾를 보완하는 하나의 교육 방법론이기도 하다. 테리 이글턴(Terry Eagleton)의 주장대로 “하나의 해석이 이 텍스트의 해석이지 다른 어떤 텍스트의 해석이지는 않기 위해서는 그 해석이 어떤 의미에서는 텍스트 자체에 의해 논리적으로 속박”¹⁰⁴⁾ 되어야 하는 것이다. 그는 작품이 독자의 반응성에 어느 정도의 확정성을 행사하고 있음을 강조한다. 학습자의 의미 있는 해석이란 텍스트의 자장 내에

102) 이야기에 대한 모든 분석에서 명백히 드러나는 순환성은, 계속해서 경험에 내재한 시간적 형태를 통해 서술 구조를 해석하고, 서술 구조를 통해 시간적 형태를 해석한다는 점에서 빗바랜 동어반복이 아니라는 것이다. 오히려 문제의 두 가지 측면에 대해 진진된 논의들이 서로 도움을 주는 ‘건전한 순환’이라고 말해야 할 것이다. 이야기와 시간의 해석학적 순환은 이처럼 미메시스의 단계들이 형성하는 순환으로부터 끊임없이 다시 태어난다. (Paul Ricœur(1999a), 앞의 책, p.168.)

103) 최미숙은 독자 중심의 해석이 독자의 의미구성 행위를 강조하는 과정에서 독자의 자의성과 임의성까지도 모두 끌어안아 해석의 무정부주의 상태를 이루었음을 그 한계로 지적한다. 그는 독자의 수용과정을 강조하되 자의적 해석을 경계하기 위한 방법으로 원론적으로 제기되었던 ‘텍스트를 근거로 한 타당한 해석’의 방법론으로서 기호학적 접근을 제시하고 있다. (최미숙, 앞의 글, pp.136-137.)

104) Terry Eagleton, *Literary theory*, 김명환 외 역, 『문학이론입문』, 창비, 2015, p.109.

서, 혹은 이를 기반으로 한 의미화라고 할 수 있다.

바로 이 지점에서 ‘자세히 읽기(close reading)’에 대한 필요가 요청된다. 의미 있는 해석이란 텍스트에 드러난 것을 가지고 근거를 제시하는 것이며, 텍스트에 드러나는 것은 곧 언어의 표현 방식을 통해 표현된 것과 관련한다. 이런 점에서 자세히 읽기란 텍스트에 표현된 언어를 중심으로 그 의미를 탐구하는 기호학적 작업¹⁰⁵⁾에 해당한다고 볼 수 있다. 이는 단순히 작품의 형식적 특징에 천착하는 신비평적 읽기의 복권(復權)을 의미하는 것이 아니다. 이글턴의 지적대로 자세히 읽기에서 중요한 것은 “얼마나 집요하게 텍스트에 매달리느냐가 아니라, 그렇게 할 때 무엇을 추구하느냐”¹⁰⁶⁾이기 때문이다.

이러한 자세히 읽기를 통해 추구하는 것은 바로 독자가 텍스트 세계가 말하는 바를 경청하는 제자의 태도를 갖추게끔 하는 것이다. 고정희(2013)는 이를 리쾨르 전유의 핵심으로 파악하며 텍스트의 언어에 집중하고 ‘텍스트의 제자 되기’를 문학작품 읽기의 한 방법론으로 제시한 바 있다. 학습자들은 텍스트가 절실하게 드러내고자 하는 것에 관심을 기울이고 그 기울임의 과정에서 발견한 텍스트의 언어를 통해 이미 알고 있던 경험을 의식화하고 언어화할 수 있어야 한다.

이렇듯 학습자가 자기 장소감을 의식하기 위해서는 텍스트가 드러내고 있는 장소감에 대한 관심과 기울임이 필요하다. 이를 파악하기 위해서는 서사 공간의 장소감을 형성하는 요소에 대한 이해가 선행되어야 한다. 앞서 학습자의 장소감은 경관, 활동, 시간 및 지식이라는 요소에 따라, 그리고 그 역학 관계에 따라 형성되고 변화함을 살펴보았다. 본 연구는 이러한 학습자 차원의 요소를 서사역학 요소로 환원하여 이를 각각 서술주체의 경관의 묘사, 행위 주체의 활동에 해당하는 사건, 시간 및 서술 및 행위주체의 기억으로 설정하고자 한다. 이는 곧 텍스트 내적 탐구를 통한 서사 공간의 장소감 구성에 있어 학습자가 자세히 읽기를 통해 주목해야 할 하위 요소에 해당한다.

105) 최미숙, 위의 글, p.139.

106) Terry Eagleton, 박령 역, *How to read a poem*, 『시를 어떻게 읽을까』, 경성대학교 출판부, 2010, p.10. 여기서 이글턴은 시의 형식이 역사, 정치적 의미를 구현하는 양식이며 시의 형식과 언어에 주목함으로써 이 시대에 상실된 정치와 역사에 대한 경험을 되살릴 수 있다고 주장한다.

(1) 경관의 묘사를 통한 주관적 감각의 생성

서사에서는 공간의 지각이 서술주체 및 행위주체의 시각, 청각, 촉각을 통해 제시된다. 또한, 서술주체가 공간에서 발견하는 사물의 모습, 크기, 색채, 사물의 배치 또한 공간적 지위를 갖고 공간 지각에 영향을 주게 된다.¹⁰⁷⁾ 채트먼은 표준화 되고 고유한 속성을 환기시키는 의미체로서의 ‘사물적 요소’의 언급이 서사 공간의 이미지를 창출한다고 설명한다. 더불어 언어적 수식어의 직접적인 사용이나, 사물적 요소에 대한 언급, 표준화 된 사물적 요소들과의 비교와 같은 것들은 명시적으로 경관을 드러내기도 한다. 이를 지각하는 주체의 시각에 의지하여 공간을 바라볼 때 거기에는 필연적으로 공간에 대한 감각이 묘사될 수밖에 없다.¹⁰⁸⁾ 학습자는 이러한 서사주체의 지각을 통해 전해지는 감각을 파악함으로써 서사 공간에 대한 장소감을 형성해 나갈 수 있다.

(2) 사건을 통한 서사 공간의 의미화

미케 발은 서사에서의 공간이 인물의 움직임을 준비하는 하나의 성분으로서 통과 의례의 한 과정으로 제시되기도 하는 등 역동적 기능을 한다고 보았다. 이처럼 서사 공간은 행위를 가능하게 하는 행동의 장소(the place of action)이라는 점에서 사건과 긴밀한 관계에 놓여있다. 나아가 사건을 통해 서사 공간은 그 자체로 주체화되어 행동하는 장소(acting place)¹⁰⁹⁾로 변하기도 한다. 이런 점에서 서사 공간과 사건은 상호적 관계에 놓여있다.

사건은 한 상황에서 다른 상황으로의 전이를 뜻하는데, 이는 행위를 주도하는 주체인 행위자(actor)의 행동(to act)에 의해 야기되거나 경험된다는 점에서 행위자를 내포한다. 사건은 고정적인 것이라기보다는 가변적인 것이며, 대상이라기보다는 과정에 가깝다. “행위자에 의해 야기되거나 경험되는 한 상태로부터 다른 상태로의 전이(transiton)”¹¹⁰⁾ 라는 사건의 정의는 이를 압축적으로 설명한다.

107) Mieke Bal, 앞의 책, pp.170-172.

108) Chatman, Seymour Benjamin, 앞의 책, pp.129-130.

109) Mieke Bal, 앞의 책, pp.173-174.

110) Mieke Bal, 위의 책, pp.16-34.

사건의 연쇄는 곧 줄거리를 이루고 의미를 형성한다.¹¹¹⁾ 이러한 사건은 서술자나 인물에 의해 직접적으로 서술될 수 있지만 비유, 초점화, 공간의 활용 등의 수사학적 장치나 기법의 사용에 따라 간접적으로 서술될 수도 있다. 그렇기 때문에 사건은 사물을 포함한 여러 요소의 의미가 발전, 수렴되는 동력이 되는데 그 동력의 핵심에는 갈등 혹은 대립이 존재한다는 점에서 사건은 변화와 갈등을 내포한다고 할 수 있다.¹¹²⁾ 학습자는 이러한 서사 공간에서의 사건을 파악함으로써 서사 공간의 특성이 사건이 어떻게 의미화 하는지, 반대로 사건을 통해 서사 공간이 어떻게 장소화되어 가는지를 살펴볼 수 있다.

(3) 서사 공간에 결부된 시간

사실상 공간은 필연적으로 시간과의 관계 속에 놓여있다. 바흐친은 시간과 공간이 내재적으로 상호 연관되어있음에 주목하고 물리학의 개념인 시공성(時空性) 즉, 크로노토프(Chronotope)를 문학의 장으로 끌어들었다. 문학에서의 크로노토프는 “문학 속에 예술적으로 표현된, 시간과 공간이 본질적으로 지니고 있는 관계의 연관성”이다.¹¹³⁾ 이러한 시공성은 경험을 이해하는 한 방법이자 시간과 공간의 결합을 통한 다양한 의미 창출의 가능성이며, 사회적 행위를 정의하는 틀이 된다. 이런 점에서 크로노토프는 “한 장르의 ‘살아있는 충동’과 ‘형태를 갖추는 이데올로기’라고 정의될 수 있는 구체적 가능성”¹¹⁴⁾으로 정의될 수 있다.¹¹⁵⁾ 이렇듯 시간과 공간이 상호 연관된 개념이기 때문에 이미 공간을 다룰 때 시간성은 그 안에 내재되어 있는 것이 사실이다.

111) 사건이 담론의 재료라는 점, 사건과 사건은 연쇄, 대립, 반복 등의 유기적 관계 속에 놓인다는 점은 ‘사실적이거나 허구적인 담론의 재료인 연속적 사건과 연쇄나 대립, 반복과 같이 사건들이 갖는 다양한 관계’라는 사건에 대한 주네트의 정의에서도 확인할 수 있다. (임양목, 『현대 서술이론의 흐름』, 서울출판사, 1997, p.40.)

112) 최시한, 『소설의 해석과 교육』, 문학과 지성사, 2005, pp.88,105.

113) 김옥동, 『대화적 상상력』, 문학과 지성사, 1988, p.209.

114) 여홍상, 『바흐친과 문화이론』, 문학과 지성사, 1995, p.152.

115) 이러한 장르의 시공성은 시공적 동기와 구분된다. 장르의 시공성이 시공간의 결합 관계에 따른 소설의 역사적 궤적을 그리는 준거 틀로서 사용된다면 시공적 동기란 특정 장르에서 발생한 장소와 사건이 다른 장르에서 재현될 때 이전 장르에서의 아우라를 새 장르로 이동시키는 것을 말한다. (여홍상(1995), 위의 책, p.164)

그러나 본 연구에서는 시간과 공간의 긴밀한 내적 관계를 인정하되, 시간을 공간에 대한 장소감을 생성하는데 영향을 끼치는 하나의 주요 변인으로 설정하였다. 이는 첫째, 크로노토프가 본래 장르를 해명하는 광의적 개념틀로서 개별 서사 공간을 분석하는 데는 적합하지 않은 개념이라고 파악하였기 때문이다.¹¹⁶⁾ 바흐친에게 크로노토프는 본질적으로 장르적인 의미를 지닌 것인데, 그에게 장르란 특별한 사고 양식, 즉 세계관에 해당한다. 바흐친은 이러한 세계관의 형성이 시간과 공간의 결합 양상에 따라 다르게 일어난다고 보았다. 결국 장르가 곧 특정 사고 양식이기에 사고 양식을 형성하는 크로노토프의 유형을 통해 역으로 장르를 추론하고자 하는 것이다. 이런 점에서 크로노토프는 장르의 개념에서 접근할 필요가 있으며 개별 서사 공간의 분석을 위하여는 시간을 공간과의 관계 속에서 독립된 요소로 보는 것이 적합하다. 둘째로는 시간을 장소감 형성의 개별 변인으로 설정할 때 시간의 변화에 따른 개별 공간의 의미 변화 양상을 보다 세밀하게 살필 수 있기 때문이다. 이미림(2001)에서 ‘방’이라는 하나의 공간을 다양한 시간과 결부시키며 그에 따른 다른 의미와 상징을 표상하고 있음을 밝힌 것이 그 예에 해당한다. 이러한 분석을 통해 공간에는 필연적으로 그 시대의 의식과 심리가 투영되며, 따라서 공간은 배경이 아닌 객관적 상관물로 기능하게 됨을 발견할 수 있다.¹¹⁷⁾ 학습자는 이러한 서사 공간과 시간의 관계를 성찰함으로써 거시적으로는 서사 공간에 투영된 시대적 의식을 감지할 수 있을 뿐 아니라 미시적으로는 시간의 흐름에 따른 서사 공간의 변화를 포착하여 서사 공간의 장소감을 형성할 수 있다.

(4) 서사 공간에 결부된 지식과 기억

드러나지 않는 장소의 의미를 구성해내는 과정에 기여하는 요소는 바로 지식이다. 정여울(2010: 20)은 공간의 의미를 읽어냄에 있어 기호학의 논의를 빌려온다. 서사

116) 고정희는 바흐친의 이론은 개별 작품의 시간과 공간의 내적 연관을 해명하는 데 특징이 있기보다는 특정 사회 집단의 인식을 반영한 장르를 해명하는 데 특징이 있다고 언급하며 이는 바흐친이 크로노토프라는 개념을 통해 작품의 특수한 시공간을 해명한 적이 없는 이유를 뒷받침한다고 설명하였다. (고정희, 『고전시가 교육의 탐구』, 소명출판, 2013, p.80)

117) 이미림, 앞의 글, pp.413-435.

공간의 묘사, 결부된 시간, 사건 등 텍스트에 드러난 요소를 통해 분석한 내용을 기호학에서 제기하는 기표로 바라보고, 기표를 통해 서사 공간의 기의(의미)를 읽어내기 위해서는 문화적 배경지식이 필요함을 설명한 것이다. 이 푸 투안 역시도 점진적으로 적층된 지식에 따라 장소에 대한 정서와 분위기의 증가 및 형성이 원활하게 일어나기 때문에 지식이 장소의 의미 형성에 영향을 끼친다는 점을 설명한 바 있다.¹¹⁸⁾

그런데 장소감 차원에서 지식의 성격을 논의할 때 이는 결코 보편적이거나 객관적이지만은 않다. 장소에 대한 공통된 지식은 오히려 존재하지 않을 수도 있으며 공간에 대한 지식은 각자에게 구체적으로 존재하기보다 ‘기억’ 되는 것이기 때문이다.¹¹⁹⁾ 주체는 그 기억을 활용함으로써 공간을 특별한 의미로 재정의한다.¹²⁰⁾

장소에 결부된 보편적이고 객관적인 지식, 혹은 공적으로 형성된 기억이 존재할 때 장소는 ‘장소성’을 획득한다. 그러나 장소가 사적인 기억과 결부될 때 장소는 개별적인 ‘장소감’을 부여받는다. 결국, 기호로서의 공간의 의미를 발견하기 위해서는 공간/장소의 지식뿐만 아니라 이를 ‘어떤 방식으로 기억하고 있는가’, ‘장소에 결부된 기억의 성격은 어떠한가’를 살펴보는 것이 중요하다.

‘사적 기억’은 베르그송(Henri Bergson)에 따르면, 개인의 무의식과 지각간의 수축과 팽창 작용에 의해 발생하는 기억에 해당한다.¹²¹⁾ 반면, ‘공적 기억’이란 ‘집단적 기억’으로 기억에 대한 사회적 차원을 강조한 개념이다.¹²²⁾ 이때 공적 기억은 공동체의 결속력의 수단에 해당한다. 알브박스(Maurice Halbwachs)는 이러한 집단적 기억이 집단을 고정하기도 하지만 반대로 집단이 결속을 위해 기억을 고정한다고 설명한다.¹²³⁾ 이는 아스만(Aleida Assmann)의 ‘문화적 기억’과 상응한다. 이는

118) Yi fu Tuan, 앞의 책, p.60.

119) Edward Relph, 앞의 책, p.92

120) Aleida Assmann, *Erinnerungsräume*, 변학수 외 역, 『기억의 공간』, 그린비, 2011, p.183. 특정한 의미 구조의 자장 안으로 들어가는 회상들은 과거의 감각 자료, 경험과 구분된다. 기억은 의미를 발생시키고 의미는 기억을 고정한다. 의미는 항상 구성의 문제이자 나중에서 부과된 해석물이다.

121) 정래필, 『기억 읽기와 소설 교육』, 푸른사상, 2013, pp.48-50. 물론, 베르그송은 ‘사적 기억’ 보다는 기억 행위 전반을 논한 것이나 이는 후에 알브박스에 의해 상대적으로 사적인 기억으로 분류된다.

122) Aleida Assmann, 앞의 책, p.176.

123) 정래필, 앞의 책, p.111.

‘집단 기억’ 개념을 문화학적 입장에서 세분화 한 개념으로, 의미의 전송 및 수용에 관여하는 기억에 해당한다.¹²⁴⁾

그러나 모든 기억이 앞서 살펴본 사적 기억과 공적 기억의 두 가지 형태로 명확하게 나뉘는 것은 아니다. 개인적 기억은 역사적 맥락 속에서 공적인 의미를 획득하며 집단기억이나 문화적 기억으로 전이될 수 있기 때문이다. 사적 기억과 공적 기억은 그러한 기억을 보유한 각 주체들 간의 만남 속에서 서로 소통하며 각각의 영역으로 전이되고 새로운 의미를 생성하게 되는 것이다.¹²⁵⁾

따라서 공간의 의미와 정체성이란 공간에 대한, 공간이 불러일으키는 주체의 사적 기억과 공적 기억 속에서 주체가 과거와 현재, 미래를 활성화시키는 과정에서 발생하는 것으로 볼 수 있다. 학습자는 서사 공간에 결부된 주체의 기억을 탐색함으로써 서사 공간에 대한 보편적 장소성과 개별적 장소감을 확인하고 비교할 수 있다.

이상의 서사 공간의 장소감 형성 요소를 통해 학습자는 서사 공간의 장소감을 텍스트의 요소를 통해 발견해나감으로써 자기 장소감을 의식할 수 있게 되며 이를 서사 공간의 의미 구성을 위해 활용할 수 있을 것이다.

3) 서사 공간의 전유를 통한 학습자 장소감 확장

미메시스Ⅲ는 조작자로서의 독자가 독서행위를 통해 미메시스Ⅱ를 전유하는 과정에 해당한다.

도서관은 읽혀지지 않은 책들로, 즉 잘 형상화되어 있지만 아무것도 재형상화하지 못하는 책들로 가득하다. ... 즉 텍스트를 따라가는 독자 없다면 텍스트 속에서 실현되는 형상화 행위도 있을 수 없으며, 텍스트를 자기 것으로 삼는 독자가 없다면 텍스트 앞에서 펼쳐지는 세계도 없다.¹²⁶⁾

미메시스Ⅲ에 해당하는 재형상화를 통해 텍스트의 세계와 독자의 세계가 교차되며

124) 이광복, 「문화적 기억과 상호텍스트성, 그리고 문학교육」, 『독어교육』 39, 한국독어독문학교육학회, 2007, pp. 30-31.

125) 정래필, 앞의 책, pp.111-118.

126) Paul Ricœur, *Temps et récit*3, 김한식·이경래 역, 『시간과 이야기3』, 문학과 지성사, 1999b, pp.317-318.

미메시스의 여정이 완성된다. 재형상화는 독자의 독서행위를 통해 형상화된 텍스트에 방향성을 부여한다. 리쾨르는 텍스트를 개인적이거나 공적인 독자가 수동적이거나 창조적인 방식으로 실행하는 지시사항들의 집합으로 설명한다. 즉 독자는 텍스트 안에서 제시되는 이차적 지시¹²⁷⁾에 참여하기 위해 텍스트에 펼쳐진 의미와 지시를 전유하게 된다. 이는 철저히 텍스트 세계의 내부를 따라간다는 점에서 수동적이면서 동시에 전유를 통해 텍스트 내부의 언어가 텍스트의 외부 세계로 향하게 한다는 점¹²⁸⁾에서는 창조적인 것이다. 이러한 과정을 통해 텍스트를 통해 학습자에게 최종적으로 전달되는 것은 텍스트와 독자의 세계 간 교차를 통해 작품 너머에 투사된 의미를 통해 구성된 새로운 지평이다.

이렇듯 미메시스Ⅲ은 작품의 안과 밖을 연결함으로써 텍스트의 내부와 외부로 변증법적으로 다루기를 요구한다.¹²⁹⁾ 따라서 독자는 자신에게 주어진 텍스트의 세계를 받아들임으로써 텍스트 외부로 나아가 자신의 행동을 변화시키는 작업을 통해 비로소 텍스트를 작품(work)으로 만들게 된다.

결국 학습자는 텍스트의 세계 내에서 서사 공간의 형상화 작업들과 그 결과물을 파악하는 데서 그치는 것이 아니라 이를 충실하게 따라감으로써 촉발되는 텍스트 바깥의 개인적 장소감을 발견해야한다. 마리 맥클린은 ‘컨텍스트적 공간’ 또는 ‘공간화의 상호 관련성(interspatialization)’을 언급하며 서사 공간이 마치 상호 텍스트성처럼 텍스트와 전혀 다른 컨텍스트의 독자와의 공간과 상호 관련성을 이룰 수 있음을 이야기한 바 있다.¹³⁰⁾ 이러한 공간의 상호관련성은 텍스트 내부와 외부로 연

127) 리쾨르가 말하는 ‘지시 대상’은 텍스트의 기호적 차원에서가 아니라 기호화 된 텍스트가 지향하는 대상, 즉 텍스트 바깥의 대상을 의미한다. 그러나 이 또한 텍스트의 세계 내에서의 텍스트 바깥이다.

128) 리쾨르는 해석학에서 텍스트 분석의 방법론으로서 구조주의를 도입하고자 했으나 사건을 외면하는 구조주의의 한계를 극복하기 위해 ‘지시(reference)’를 텍스트 분석의 단위로 삼았다. 리쾨르는 여기에서의 지시 대상을 기호화 된 텍스트가 지향하는 대상으로 바라보았으며 그것이 텍스트 외부 세계를 향한다고 보았다. 여기서의 텍스트 외부 세계란 텍스트에 의해 펼쳐지는 세계라는 점에서 텍스트 안에 제한된 외부이다. (고정희(2013), 앞의 글, pp.68-71를 참조) 결국 텍스트에서 대상지시의 문제는 반드시 실재하는 대상을 지시하는 문제가 아니며 재형상화는 대상지시라는 용어에서 벗어나야 함을 주장하고 있다. (김휘택, 「폴 리쾨르의 이론에서 ‘재형상화re-figuration’의 개념」, 『한국프랑스학논집』 74, 한국프랑스학회, 2011, p.15.)

129) Paul Ricœur(1999a), 앞의 책, p.118.

130) Marie Maclean, *Narrative as performance: the Baudelairean experiment*, 임병권

결하는 하나의 전유 고리가 된다. 진정한 전유가 이루어진다면 학습자는 주관적 장소감의 발견에서 멈추는 것이 아니라 서사 공간의 장소감에 대한 이해를 통해 필연적으로 자신의 장소감에 대한 변화를 모색할 수밖에 없다.

세 겹의 미메시스가 서로 연결됨을 통해 해석학적 순환을 보여주듯이, 이러한 학습자의 장소감 변화는 다시 서사 공간에 대한 전-이해로 작용하게 된다. 수용이란 선택들이 하나의 역할을 하여 텍스트의 의미를 구성해 가는 과정¹³¹⁾이기에 학습자는 자신의 순환적 읽기 과정 속에서 자신의 확장된 장소감을 하나의 선택으로 지니고 텍스트에 대한 기대를 끊임없이 수정하고 구축해 나가게 된다. 이 과정을 통해 학습자는 자기 앞에 펼쳐진 텍스트의 세계 속에서 서사 공간을 만나고 서사 공간이 불러일으킨 자신의 장소감을 새롭게 받아들이게 된다. 텍스트의 사물과 학습자가 상호 주관적으로 서사 공간과 학습자 장소감의 의미를 함께 형성하는 것이다.¹³²⁾

3. 학습자 장소감을 활용한 서사 공간 이해의 교육적 의의

1) 서사 공간의 의미 구성 능력 신장

본 연구는 서사 공간을 이해하는 과정에서 서사 공간의 의미와 정서, 즉 장소감을 구성하기 위해 이를 형성하는 텍스트 내적 요소를 마련하였다. 이는 학습자가 텍스트 내적인 요소를 유기적으로 고려하여 서사 공간의 장소감을 구성하고, 이를 통해 서사 공간에 대한 이해로 나아갈 수 있도록 하는 지표가 된다.

이러한 서사 공간의 의미 구성을 위해서는 ‘자세히 읽기(close reading)’의 방법이 요청된다. 이는 서사 공간의 의미를 구성하는 텍스트 내적 요소에 대한 면밀한 탐구에 해당한다. 자세히 읽기는 단지 텍스트를 꼼꼼하게 읽어 내려간다는 추상적 태도만 지칭하는 것이 아니다. 이는 학습자가 성급히 자신의 주관성을 텍스트에 투사하는 것을 방지하고 텍스트의 제자로서 텍스트 세계로 나아갈 수 있도록 한다.

역, 『텍스트의 역학: 연행으로서의 서사』, 한나래, 1997, pp. 218-219.

131) S.J.Schmidt · H.Hauptmeier, 앞의 책, p.274.

132) 에드워드 렐프 역시도 각 개인이 공간에 대한 정체성을 부여하는 과정을 통해 공간의 정체성이 상호 주관적으로 결합됨을 밝힌 바 있다.

또한 본 연구에서의 자세히 읽기란 곧 해석의 첫 단계를 의미한다. 자세히 읽기를 해석학적 읽기의 한 과정으로 상정한 바, 학습자는 텍스트 분석 차원에 머무는 것이 아닌 텍스트를 근거로 한 내적 대화의 수행자로서 존재하게 된다. 이러한 내적 대화의 수행은 텍스트의 지평과 학습자의 지평간의 만남을 적극적으로 도모한다. 즉, 서사 공간의 장소감과 학습자의 장소감이 적극적으로 만나 지평의 융합을 이루어 양측의 장소감을 재의미화하게 되는 것이다. 이러한 자세히 읽기의 수행을 통해 학습자는 성급한 자기중심적 해석이 아닌 텍스트에서 출발하는 해석의 태도를 습득할 수 있다.

서사 공간의 형성 요소에 대한 자세히 읽기를 학습자의 서사 공간에 대한 해석적 읽기의 첫 단계로 상정하였다는 점, 이를 통해 학습자가 텍스트를 근거로 한 내적 대화를 수행하여 서사 공간의 의미를 적극적으로 구성할 수 있다는 점에서 본 연구의 소설 교육적 의의가 있다. 이는 자세히 읽기에 대한 반성적 성찰을 기반으로 이를 학습자의 능동성속에서 가치 있게 살려내고자 했다는 점에서 의미를 지닌다. 이를 통해 학습자는 텍스트 내적 탐구를 통한 서사 공간의 의미 구성 능력의 신장을 이루며 이를 서사 공간의 해석으로 연결시킬 수 있는 능력을 획득할 수 있다.

2) 서사 공간의 능동적 해석 능력의 신장

본 연구는 서사 공간을 이해하고, 해석하는 과정에서 텍스트 내적 탐구 뿐 아니라 학습자의 장소감을 활용하는 것을 내용으로 한다. 여기서 활용되는 학습자의 장소감은 이를 형성하는 요소들 간의 유기적인 역학 관계에 의해 발생한다. 장소감은 학습자의 장소 경험을 통해 발생하며, 여기에는 장소의 경관이나, 장소에서의 관계와 활동, 시간, 장소에 대한 지식 및 기억이 총체적으로 반영되어 있다. 따라서 학습자의 장소감을 활용한다는 것은 학습자의 경험의 총체성을 텍스트에 반영하는 것과 다르지 않다. 학습자는 이를 통해 서사 공간을 보다 능동적으로 해석할 수 있게 된다. 그 결과 서사 공간은 학습자에 의해 재구성 될 뿐만 아니라 서사 공간이 촉발하는 장소감 속에서 학습자의 장소감 또한 재구성을 거치게 된다. 이는 곧 학습자의 세계와 텍스트 세계간의 역동적 만남과 의미 교환에 해당한다.

한편, 소설텍스트가 내재한 시공간적 거리감이 클수록 학습자는 자신의 경험과 텍

스트 사이의 유의미한 내적 관계를 형성하는 데에 어려움을 겪는다. 이때 학습자의 실제적 맥락은 텍스트와 유리됨으로써 수동적으로 주어진 텍스트 세계를 받아들이는 데만 급급할 수밖에 없다. 문학능력이 비단 텍스트를 읽고 쓰는 능력이 아니라 “학습자의 삶의 맥락에서 의미 있는 능력”¹³³⁾까지를 포괄한다고 할 때 이러한 현상은 단연 문제시 될 수밖에 없다. 텍스트를 이해하기 위해 학습자의 경험이 소환될 뿐만 아니라 학습자의 삶의 맥락 속에서 텍스트가 호명¹³⁴⁾되는 것이야말로 의미 있는 독서 경험의 결과이기 때문이다.

그러나 학습자의 장소감 활용은 서사 공간이 물리적인 시공간적 거리감을 내재하고 있는 경우에도 서사 공간의 능동적 해석을 가능하게 한다. 서사 공간이 상징하는 대상 공간에 대한 실제성의 차원에서 접근할 경우에는 단연 물리적인 시공간적 거리감을 감지할 수밖에 없으며, 학습자의 경험과도 상호관련을 이루기 어려울 수 있다. 그러나 서사 공간에 부여된 장소감, 즉 의미와 정서를 중심으로 접근할 경우 학습자는 이와 상호관련을 맺는 의미와 정서를 지닌 자신의 장소감을 가지고 텍스트와의 유의미한 관계를 이룰 수 있기 때문이다. 이를 통해 학습자는 시공간적 거리감을 해석의 장애물로 여기기보다 서사 공간의 표상화 과정 안에서 생성되는 장소감을 통해 거리감을 극복하고 텍스트를 현재적 관점에서 사유할 수 있게 된다. 이는 서사 공간의 이해 뿐 아니라 텍스트를 해석하는 전반의 과정에서 자신의 경험을 활용하여 텍스트를 능동적으로 해석하는 능력의 신장으로 이어질 수 있다.

3) 장소감의 전유를 통한 실천적 해석 능력의 신장

텍스트 해석의 최종 단계는 전유를 통해 텍스트가 독자의 현재적 관점에서 실현되어 독자의 자기 재인식에 이르는 것이다. 본 연구는 이를 위해 학습자의 서사 공간에 대한 이해와 해석의 결과를 전유하여 그 과정에서 활용된 자신의 장소감을 새롭게 인식하고 성찰하는 것을 교육의 내용이자 목표로 설정하고 있다. 학습자는 재구성된 서사 공간의 장소감을 전유하여 자기 장소와의 새로운 관계를 형성하게 된다. 나아가 학습자에게 무의미하게 존재했던 공간을 재인식함으로써 공간과의 유의미한

133) 유진현, 「문학능력 신장을 위한 문학 지식 교육 방향 연구」, 『문학교육학』 45, 한국문학교육학회, 2014, p.310.

134) 유진현, 위의 글, p.310.

관계 맺기를 실천할 수 있게 된다. 전유를 통해 학습자의 장소에 대한 ‘재의미화’가 일어나는 것이다.

이 과정에서 학습자는 관찰 불가능하여 직관적으로만 이해하던 공간에 대한 메타적 인지와 사유를 수행하게 된다. 이 과정에서 공간은 하나의 사유 대상으로 전환된다. 학습자는 주체만이 장소에 의미와 정서를 부여하는 것이 아니라 장소 또한 주체에게 의미를 부여하고 영향력을 행사한다는 것을 깨닫게 된다. 장소가 장소를 경험하는 주체 및 집단의 정체성, 인식과 사고, 행동과 관계의 양식, 이데올로기 등을 생성하거나 제약한다는 사실을 소설 해석의 과정 속에서 인지하게 되는 것이다.

이러한 인식을 바탕으로 학습자는 공간에 대한 실천적 이해를 수행할 수 있다. 서사 공간의 이해와 해석을 바탕으로 학습자는 자신의 공간에 대한 재인식에서 나아가 현실에서 경험하는 장소와의 관계 양상이 어떠한지, 자신 혹은 타인이 지향해야 할 공간은 무엇인지, 이를 위해 무엇을 할 수 있을지에 대해 사유할 수 있다.

이는 텍스트의 세계가 “행동의 세계를 새롭게 구성하기 위하여, 더 나아가 행동의 세계를 변모시키기 위하여 행동의 세계에 개입” 하며, 이를 통해 실천적 실재를 “다시 만드는” 능력을 갖는다는 리쾨르의 견해와 부합한다.¹³⁵⁾ 본 연구는 학습자가 서사 공간의 장소감을 전유하고, 이를 통해 학습자가 자신의 장소를 재이해하며, 나아가 나와 타자의 공간을 기획함으로써 텍스트의 실천적 해석 능력의 신장을 이루도록 한다는 점에서 의의를 지닌다.

135) Paul Ricœur(2002), 앞의 책, p.17.

Ⅲ. 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해의 양상

이 장에서는 II장에서의 서사 공간 및 학습자의 장소감에 대한 이론적 탐구와 이를 서사 공간 이해에 활용하는 교육의 의의가 실제 학습자의 소설 읽기 과정에서 어떻게 실현될 수 있는지를 살펴보기 위해 학습자를 대상으로 실험을 진행, 그 결과를 분석하였다. 먼저 연구자는 사전 조사 및 예비 조사에서의 설문을 통해 본 실험에 관계된 학습자 요인을 파악하였다. 그리고 이를 통한 학습자에 대한 이해를 바탕으로 본 실험을 구안, 실험을 통해 수집한 학습자의 활동지 및 감상문을 분석하였다. 분석 과정에서는 학습자가 텍스트를 근거로 서사 공간의 의미를 어떻게 구성하여 이해하며, 이를 자신의 장소감을 활용하여 어떻게 재해석하고 재구성하고 있는지, 나아가 이해와 해석의 결과를 어떻게 전유하고 있는지를 살펴보았다. 또한 감상문에 드러나지 못한 학습자의 감상과 사고의 과정을 살피기 위하여 수행한 면담을 전사하고 이를 추가적으로 분석하였다.

1. 학습자 장소감을 활용한 서사 공간 이해 양상 분석의 개요

학습자들이 쓴 감상문을 분석하기에 앞서 먼저 본 연구의 주제와 관련한 학습자의 문학교실 맥락을 파악할 필요가 있었다. 이를 위해 연구자는 학습자를 대상으로 설문조사를 수행한 뒤 결과를 분석하였다. 설문 조사는 총 10개의 문항으로 구성하였다. 설문 내용은 학습자의 장소감에 관한 인식(①-③번), 서사 공간 및 서사 이해에 관한 학습자의 인식(④-⑥번), 서사 공간 이해에 있어 학습자의 장소감 활용에 관한 인식(⑦-⑧번), 텍스트의 전유 경험에 관한 문항(⑩번 문항)으로 구성하였다. 연구자는 사전조사 및 예비조사에서 각기 다른 학습자 군을 대상으로 총 세 차례의 설문조사를 아래와 같이 실시하였다. 설문조사의 개요 및 설문 항목은 다음과 같다.

실험 차 수	실험 시 기	실험 대상	실험 인원	기 호	설문 항목
사 전 1차	16 년 11 월	인천 K고 3학 년	1개 학급 26명	㉠	① 평소에 내가 경험하는 공간의 의미에 대해 생각해 본 적이 있습니까? ② 공간이 의미를 지니고 있다고 생각한다면 그 의미를 만드는 요소는 무엇이라고 생각하십니까? ③ 내가 의미 있다고 여기는 공간은 어디이며, 이유는 무엇입니까?
사 전2 차	16 년 11 월	서울 S중 3학 년	3개 학급 58명	㉡	④ 소설의 의미나 주제를 파악할 때 다음 중 어떤 요소에 가장 주목하는 편입니까? ⑤ 소설에 나타난 공간을 이해하는 것은 소설 감상에 있어 얼마만큼 중요하다고 생각하십니까? ⑥ 소설의 공간을 이해하는 것이 소설 감상에 중요하다/중요하지 않다고 생각하는 이유는 무엇입니까?
예 비1 차	17 년 4월	경기 E고 1학 년	4개 학급 75명	㉢	⑦ 소설을 읽을 때 자신의 지식과 경험 등을 활용하는 것이 얼마나 유용하다고 생각하십니까? ⑧ 소설을 읽을 때 자신의 지식과 경험 등을 활용하거나/하지 않는 이유는 무엇입니까? ⑨ 지금까지 읽었던 소설 중 특별히 기억에 남는 공간을 다룬 소설이 있다면 무엇이었는지, 그 이유와 함께 작성해 주세요. ⑩ 소설을 읽은 후 자신의 공간에 대해서 새롭게 생각하게 된 경험이 있다면 작성해 주세요.

<표 3 학습자 사전 설문조사의 개요>

이상의 문항으로 구성된 설문지 결과의 분석은 본 연구의 대상으로 설정된 고등학교 학습자를 대상으로 한 ㉠ 및 ㉢에 한정하였다.

①번 문항에 관하여는 ‘공간이 의미를 지니고 있다고 생각하고 그 의미를 생각한다’ (㉠35%, ㉢57%), ‘공간이 의미를 지니고 있다고 생각하지만 그 의미를 생각하지 않는다’ (㉠47%, ㉢40%)는 응답이 각각 다수를 차지하였다. 한편, ‘공간이 의미를 지니고 있는지, 그 의미가 무엇인지에 대해 전혀 생각해 본 적 없다’ (㉢12%), ‘공간이 의미를 지니고 있다고 생각하지 않으며 그 의미를 생각하지도 않는다’

다’ (㉠4%, ㉡3%)는 응답이 뒤를 이었다. 이와 같은 결과는 학습자들이 전반적으로 공간이 의미체라는 점에 대하여는 인식하고 있음을 보여준다. 하지만 그럼에도 그 의미를 생각하지 않는 학습자 및 공간이 의미체임을 인식하지 못하는 학습자들에게 대한 고려가 필요함을 보여준다.

②번 문항에 관하여 학습자들은 공간의 의미를 이루는 요소에 대해 순서대로 ‘사건’ (㉠49%, ㉡29%), ‘인물’ (㉠28%, ㉡28%), ‘시간’ (㉠13%, ㉡19%), ‘사회적으로 만들어진 상징’ (㉡13%), ‘공간을 다룬 글, 그림, 영상 등’ (㉠10%, ㉡7%), 그 외 ㉡5% ‘개인적 느낌, 건축가의 의도, 공간에 대한 기억, 시선에 따라 달라지는 역할, 느낌, 의미, 분위기, 자신의 생각, 공간을 사용하는 목적, 배경’ 의 응답을 보였다.

이는 소설의 의미나 주제를 파악할 때 주목하는 요소를 묻는 ④번 문항의 응답과도 대부분 일치하는 양상을 보였다. ④번 문항에 대해 학습자독자들은 사건 (㉠40%, ㉡37%), 인물(㉠38%, ㉡30%), 시간적 배경(㉠12%, ㉡15%), 공간적 배경(㉠10%, ㉡16%) 그 외(㉡3%) 스토리 속 복선, 반전, 관점이라고 응답하였다. 이는 대상의 의미 파악이 주로 사건과 인물과의 관계 속에서 이루어지고 있음을 나타낸다. 더불어 ④번 문항의 응답 결과는 서사텍스트의 의미를 이해하는데 있어서 공간적 배경에 대한 고려가 매우 미미함을 나타내고 있다.

그럼에도 학습자는 소설에서의 공간 이해의 중요성을 묻는 ⑤번 문항에 대하여는 80% 이상이 ‘중요하다’ 는 응답을 나타내었다. (약간 중요(㉡41%), 매우 중요(㉡40%), 보통(㉡15%), 중요하지 않음(㉡1%)) 중요하다고 답한 학습자들의 경우, 그 이유를 묻는 ⑥번 문항에 대해 ‘공간이 소설의 분위기를 구체적으로 느끼게 해주기 때문에’ (㉡37%), ‘공간이 주제를 형성하기 때문에’ (㉡20%), ‘공간이 특정한 시간의 의미를 드러내기 때문에’ (㉡17%), ‘공간이 인물의 생각이나 행동을 촉발하기 때문에’ (㉡13%), ‘공간이 공간과 관련된 나의 경험을 상기시키기 때문에’ (㉡13%)라고 응답하였다. 이를 통해 학습자들은 서사 공간이 소설의 분위기와 주제를 형성하는데 기여한다는 점은 인지하고 있으나, 서사 공간과 시간, 서사 공간이 발생시키는 인물의 생각과 행동과의 관계에 대해서는 미미한 인식을 보인다는 것을 알 수 있다. 또한 학습자가 서사 내에서의 서사 공간의 역할에 대해 주로 인지하는 반면, 서사 공간을 자기 장소감과 연결성속에서는 매우 낮은 인지를 보이고 있다

는 점도 알 수 있었다.

한편, 중요하지 않다고 답한 학습자의 경우, ‘공간보다는 특정한 시간의 의미가 더 중요하기 때문에’ (㉮54%), ‘공간이 소설의 분위기와 큰 관련이 없기 때문에’ (㉮15%), ‘공간이 인물의 생각이나 행동과 큰 관련이 없기 때문에’ (㉮15%), ‘공간이 주제와 큰 관련이 없기 때문에’ (㉮8%) ‘그 외’ (공간이 인물과 상관없기 때문에(㉮8%))라고 응답하였다. 이는 학습자들이 기존의 서사에 대해 접근할 때 주로 시간적 흐름에 주목¹³⁶⁾하여 줄거리와 플롯을 구성해나가는 것에 초점을 맞추어왔음을 나타낸다.

다음으로 ⑦, ⑧번 문항은 학습자의 장소감 활용의 가능성을 알아보기 위하여 소설 읽기에서 자신의 경험과 지식을 활용하는 것에 관한 학습자의 인식을 확인하기 위해 제작되었다. 소설 읽기에서 지식과 경험의 활용이 얼마나 유용하다고 생각하는가를 묻는 ⑦번 문항에 대하여 ㉮90%, ㉮86%에 달하는 상당수의 학습자는 ‘유용하다’고 답하였다. 한편, ‘보통’ 이거나 ‘유용하지 않다고 생각한다’고 답한 학습자는 ㉮9%에 ㉮15% 그쳤다. 지식과 경험의 활용이 유용하다고 답한 학습자들은 ⑧번 문항에 대하여 대부분이 ‘이를 활용할 필요성을 느끼고 소설에 따라 가끔 활용한다’(㉮73%, ㉮64%)’고 답했다. 이를 ‘항상 활용’하는 학습자는 ㉮8%, ㉮26%, ‘필요성은 느끼나 활용하지 않는 편’이라고 답한 것은 ㉮8%, ㉮10%, ‘필요성을 느끼지 않음에도 활용한다’고 답한 학습자는 ㉮8%에 그쳤다. 이를 활용하지 않는 학습자의 경우 가장 큰 이유로 ‘나와 너무 동떨어진 이야기라서’ (㉮67%, ㉮25%) 및 ‘시간이 오래 걸려서’ (㉮25%)라고 응답하였다. 이를 통해 학습자와 서사 텍스트 사이의 시공간적 거리감에 근거한 심적 거리감이 클수록 학습자가 자신의 경험과 지식을 서사텍스트의 이해와 활용에 활용하기 어려워한다는 점을 알 수 있었다.

마지막으로 학습자의 서사 공간에 대한 이해의 전유에 대한 응답을 보기 위하여 제작된 문항은 ⑩번 문항이다. 이는 소설을 읽은 후 자신의 공간에 대해서 새롭게 생각하게 된 경험의 여부를 묻는 것이었다. 이에 대해 학습자의 ㉮60%가 그런 경험이

136) 레싱은 시각 예술이 공간적인 반면, 문학은 시간적이고 연속적이라는 점에서 문학을 시간예술로 분류한 바 있다. 이에 대해 조셉 프랭크(Joseph Frank)는 서사의 순차적 연대기적 시퀀스를 전복시키고 공간적이고 동시적으로 서사를 지각하게 하는 소설적 장치들을 공간형식spatial form으로 통칭한 바 있다. (이 호, 앞의 글, pp.265-276.)

없다고 밝혔고, ④40%만이 있다고 밝혔으나 이를 자세히 상술하지는 못하는 경우가 대부분이었다.

이상의 설문지 조사 결과를 정리하면 다음과 같다. 학습자는 공간을 의미 있는 의미체로 파악하고 있으며 공간의 의미를 이루는 요소 중 사건과 인물에 집중하고 있으나 소설을 읽을 때에는 소설의 시간성에 집중하며 서사 공간에 크게 집중하지 않는 것으로 나타났다. 또한 학습자는 자신의 경험과 지식을 소설의 이해와 해석, 감상에 활용하는 것의 유용함을 알고 있으며 소설에 따라 선별적으로 이를 활용하나, 대상 텍스트가 시공간적 거리감을 지녔을 경우 이에 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 또한 학습자가 서사 공간에 주목하여 소설을 읽었을 때조차도 이를 통해 자기 장소의 재의미화까지 나아가는 것에는 어려움을 겪고 있음을 알 수 있었다.

위와 같은 학습자에 대한 인식을 바탕으로 본 실험은 총 5차에 걸쳐 고등학교 2학년 학습자를 대상으로 진행되었으며 각각의 실험은 2차시에 걸쳐 진행되었다. 1차시에는 선정한 총 세 편의 소설텍스트에 따라 각기 다른 실험대상을 설정한 뒤 소설을 읽는 시간을 가졌다. 실험에 선정한 소설텍스트는 김연수의 「뉴욕제과점」(2002), 김애란의 「나는 편의점에 간다」(2003), 현기영의 「해룡이야기」(1979) 총 세 편이다. 이상의 소설텍스트는 서술주체 및 행위주체가 특정 공간을 주관적으로 의미화하는 과정을 서사의 핵심 기제로 삼고 있다. 그 결과 공간에 대한 미학적 변용이 크게 일어나 서사 공간은 작가에 의해 강화된 장소감을 표상한다. 나아가 세 소설텍스트는 각각 다른 층위와 성격의 장소감을 띠고 있어 학습자의 다양한 반응을 살피기에 용이하다고 여겨 선정하였다.

2차시에는 소설텍스트의 종류와 상관없이 모두 동일한 내용의 활동지를 작성 후 자유감상문을 작성하도록 하였다. 활동지는 서사 공간의 의미, 텍스트를 읽고 떠오르는 자신의 장소, 이를 통해 텍스트, 서사 공간, 학습자의 장소에 대한 생각을 묻는 세 개의 문항으로 구성되었다.¹³⁷⁾ 2차시의 활동지 및 감상문 작성 이후에는 학습

137) 문항의 내용은 다음과 같다.

- | |
|---|
| (가) 소설 속 공간은 소설 전체를 통해 어떤 의미를 지니게 되었다고 생각하나요? 그 이유는 무엇이라고 생각하나요? |
| (나) 소설을 읽고 떠오른 공간이 있다면 어떤 공간인가요? 그 공간에 대해 설명해보고 왜 그 공간이 떠올랐는지를 적어봅시다. |
| (다) 소설을 읽고 나서 소설 속 공간 및 (나)에서 답한 공간에 대해 달리 생각하게 된 점이 |

자를 대상으로 반구조화된 면담을 진행하였다. 이를 통해 활동지 및 감상문에서 드러나지 않았던 소설 읽기 전, 중, 후에서의 학습자 반응을 수집하였다.

이렇게 수집된 자료를 코딩¹³⁸⁾하여 범주화하고 개념화 한 결과, 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간의 이해와 해석 과정의 양상을 네 가지로 나누어 제시하였다. 이는 첫째, 텍스트에 근거한 서사 공간 이해 양상, 둘째, 학습자의 장소감 환기 양상, 셋째, 학습자의 장소감의 활용 양상, 넷째, 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해의 문제점에 해당한다. 다음 절에서는 각각의 양상을 학습자의 자료를 제시하고 분석하여 구체적으로 살펴볼 것이다.

2. 텍스트에 근거한 서사 공간 이해 양상

이 절에서는 학습자가 텍스트에 근거하여 자신의 해석 공간에서 서사 공간을 어떻게 재구성해내고 있는가를 학습자의 자료를 분석하여 살펴보고자 한다. 또한 서사 공간에 대한 학습자의 단편적인 이해를 보충하여 심화된 이해의 가능성을 제시하기 위하여, 나아가 학습자의 서사 공간 이해의 적합성과 타당성 혹은 부적합성을 확인하기 위하여 이와 관련된 소설텍스트의 분석을 그 근거로 제시하였다.¹³⁹⁾

있다면 각각 무엇인가요?

(태) (가)-(다)에서 답한 내용을 활용하여 소설에 대한 자유로운 감상을 작성해 봅시다.

138) 다음은 자료 분석 과정에서 부여한 코드이다.

서사 공간의 인식, 대상 공간의 재인식, 시공간적 거리감 인식, 서사 공간의 의미 구성, 장소감 형성 요소의 발견, 장소감 형성 요소와 서사 공간의 관계성 포착, 장소감의 환기, 장소감 환기의 실패, 부적절한 장소감의 환기, 학습자 장소의 재인식, 기억의 활성화, 인물의 이해, 공간의 기획, 공간 일반에 대한 사유, 서사 공간 의미의 전유, 공간의 상호텍스트성, 텍스트 의미의 추측, 텍스트에 대한 의문 생성, 맥락의 부족, 타자의 이해

139) 실제 실험에서 학습자에게 제공되고 본문에서 인용된 소설텍스트는 다음과 같다:

김애란, 「나는 편의점에 간다」, 『문학과사회』 16, 2003, pp.1155-1176.

김연수, 「뉴욕제과점」, 2002 ; 김연수 외, 『자전소설』, 강, 2010, pp.31-57.

현기영, 「해룡이야기」, 1979 ; 현기영, 『순이삼촌』, 창비, 2015, pp.142-165.

이후 인용에 있어서는 면수만 표기하도록 한다.

1) 장소감 형성 요소를 고려한 서사 공간의 장소감 구성

학습자는 텍스트 내에서 서사 공간의 장소감을 이루는 다양한 하위요소를 발견하고 그것과의 관련성 속에서 서사 공간을 파악하고자 하는 시도를 보였다. 즉, 서사 공간에 대한 묘사, 서사 공간과 결부된 사건과 시간 및 이를 서술하는 서술주체의 시각과의 관련성 속에서 서사 공간의 의미를 구성하고자 한 것이다.

(1) 경관의 묘사

㉠ 뉴욕제과점은 과거의 추억이자 현재를 살아가는 원동력이다. 과거 그곳에서 가진 추억과 기억이 과거를 회상하게 하고 그런 과거에 내가 있었기에 현재에 내가 있다는걸 일깨워 주면서 살아있다는 느낌을 받게 해주는 것 같다. 작가의 표현과 묘사가 그 동네에 대한 애정이 많이 묻어난다는 느낌이 들었다.

㉠-뉴욕-25

서사 공간에 대한 묘사는 서사 공간이 지닌 고유의 느낌과 특성을 고스란히 드러낸다는 점에서 장소감을 형성하는 중요한 요소이다. ㉠의 학습자의 경우 구체적인 내용은 서술하지 않았으나 ‘작가의 표현과 묘사’에 집중함으로써 ‘동네에 대한 애정’이 묻어남을 느끼고 있다고 표현하고 있다. 소설에 나타난 이러한 표현과 묘사를 통해 이를 구체적으로 확인할 수 있다.

출입문을 열고 들어가면 왼쪽으로 80년대 후반에 새로 들여놓은 최신형 케이크 진열대가, 오른쪽으로 개방된 형태의 빵 진열대가 있었다. 한쪽에는 위로 문을 여닫는 아이스크림 냉동고가 있었고 들어가는 길 맞은편에는 식빵, 롤케이크, 밤빵, 피자빵 등 좀 덩치가 큰 빵과 사탕 따위를 놓아두는 진열대가 하나 더 있었다. ... 내 마음속에 영원히 남은 뉴욕제과점의 모습은 그와 같았다. (56-57)

‘나’는 순전히 자신의 ‘기억’에 의지하여 이미 사라진 ‘뉴욕제과점’을 그려나간다. 그 공간에 대한 세밀하고 구체적인 묘사를 통해 ‘뉴욕제과점’의 물리적 환경이 구체화된다. 80년대 후반에 “새로 들여놓은 최신형 케이크 진열대”와 “아이스크림 냉동고”, 각종 빵이 진열된 ‘진열대’에 관한 묘사는 ‘뉴욕제과점’의 호황을 짐작할 수 있게 한다. ‘뉴욕제과점’을 묘사하는 “가스 오븐에 들어갔다

나온 카스텔라 반죽”과 같은 수식어는 그 공간의 포근함과 따뜻함, 풍성함이라는 정서를 전달한다.

또 이런 기억도 있다. ... 아버지가 평소에는 살림집 이층에서 키우던 어린 전나무를 가져 오면 우리 형제는 그 나무에 둘러서서 먼저 꼬마전구를 두른 뒤에 색동 지팡이나 빨간 구두 같은 장식물과 형형색색으로 반짝이는 줄을 내걸었다. 크리스마스 트리를 모두 꾸미고 나면 가게 안에다 남은 색줄을 늘어뜨리고 크리스털 공을 매달았다. ... 크리스마스 장식을 모두 설치한 뉴욕제과점은 가스오븐에 들어갔다가 나온 카스텔라 반죽 같았다. 문을 열고 들어서면 가게 안의 모든 것들이 불빛을 반짝이느라 정신이 없었다. 어머니도, 우리도, 탁자도, 수족관도, 진열된 빵들도 모두 저마다 빛을 발했다. (44-45)

이처럼 서사 공간은 서술주체에 의해 주관적으로 묘사된다. 소설에서 꼬마전구, 장식물, 크리스마스 트리, 형형색색으로 반짝이는 줄, 크리스털 공과 같은 사물은 하나같이 ‘반짝인다’는 속성을 지니고 있다. 이는 ‘나’가 ‘뉴욕제과점’을 자신의 마음속에 빛나는 ‘불빛’으로 의미화 한다는 점에서 ‘뉴욕제과점’의 장소감을 형성하는 역할을 하고 있다. 이러한 묘사를 통해 전성기의 ‘뉴욕제과점’은 풍요로움과 따뜻함이라는 느낌을 지니게 되며 ‘나’는 자신의 마음에 남은 불빛이 모두 그 시절의 것들이라고 서술한다.

⑥ 많은 과자, 음료, 삼각김밥, 도시락, 담배, 라면, 생필품, 단것들, 시원한 냉장고 웅 소리. 작은 공간에 많은 것들이 있지만, 그리고 사람들도 있지만 사람소리는 없었다. 그래서 시간이 멈춰있는 것 같다.

㉔-편의점-46

한편, ⑥의 학습자는 서사 공간에 대한 서술자의 묘사에 따라 그 공간을 감각한 결과, ‘사람소리는 없었다’라는 발견에 이른다. 이를 토대로 소설 속 ‘편의점’에 대하여 시간이 멈춰 있는 듯한 공간, 즉 무시간적이고 균질화된 공간이라는 느낌을 형성하고 있다. 실제로 소설에서는 이러한 균질화된 공간에 대한 묘사가 반복적으로 나타남으로써 서사 공간의 획일적이고 비인간적인 장소감을 드러낸다.

나는 삼각김밥을 집은 뒤 편의점을 둘러본다. 모든 게 있어야 할자리에 있고, 또 있었던 자리에 있다.(1164)

큐마트는 냉장고가 미음자 모양으로 내부를 감싸고 있는 모양이다. 그리고 그것은 다른 편

의점의 구조와 크게 다르지 않다. 편의점은 바깥과는 다른 시간이 흐르고 있는 곳이다.
(1165)

큐마트의 푸른 조끼의 청년이 몇 번 바뀌었으나 그곳의 남자들은 항상 푸른 조끼를 입고 있으므로 상관없다. (1175)

위의 인용문에서도 확인할 수 있듯이 ‘편의점’이라는 공간은 바깥과는 다른 균질화된 시간이 흐르고 있는 곳이다. ‘편의점’의 내부, 상품, 성격, 그리고 편의점을 이루는 직원조차 확실적인 존재이기에 언제든지 대체가능한 존재로 표상된다.¹⁴⁰⁾

이러한 서술자, 등장인물, 내포작가의 공간에 대한 감각의 묘사¹⁴¹⁾를 통해 학습자는 공간의 고유한 느낌과 분위기를 감지할 수 있다. 이를 통해 학습자는 서사의 언어를 자신의 정신에 투영하여 서사 공간을 자신의 해석 공간 속에서 정신적 구조물에 가까운 추상적 공간¹⁴²⁾으로 재구성한다. 이는 곧 서사 공간의 장소감을 받아들임으로써 재구성되는 것이다.

이 과정에서 학습자는 서사 공간에 대한 묘사가 인물 또는 사건 내부의 위치에서 서사 공간을 지각한 결과라는 점에 착안하여 서술 주체의 시각 및 서술 행위를 중심으로 서사 공간의 의미를 파악하고자 하는 시도를 보이기도 하였다.

㉞ 사실 (서술자가-연구자) 편의점을 보는 눈이 처음과 나중에 바뀌었어요. ... 열쇠를 맞기러 갔을 때 자기를 아느냐고 했을 때 알바는 모른다고 했습니다. 그리고 화자는 당황했죠. 이때 화자는 편의점을 자신이 그냥 물건을 사는곳에서 자신의 일상을 보내는곳, 자신이 이렇게 살아가고 있다고 기록하는 곳이라고 생각이 바뀌었습니다. 그 다음에 여고생이 교통사고를 당했을 때 이후에는 자신과 상관없는곳이라고 관점이 바뀌었죠.

㉞-편의점-41

140) 이러한 공간은 마르크 오제(Marc Augé)가 말한 비-장소(non-lieu)에 해당한다고 볼 수 있다. 장소에서의 개인이 자신을 인지하고, 규정할 수 있으며 개인 간의 연결된 관계를 읽어내고 역사적 연관성의 기호를 재발견할 수 있다면 비장소는 정체성도 관계도 역사도 상정하고 있지 않은 공간이다. (Marc Augé, 「도시 그리고 도시적인 것의 식별」, 『불어문화권연구』 4, 서울대학교 불어문화권연구소, 1994, p.116.)

141) Chatman, Seymour Benjamin, 앞의 책, p.129. 채트먼은 담론-공간이 대상 공간의 전부가 아닌 화자가 제한하는 공간의 영역, 즉 화자에 의해 드러나거나 감추어지는 공간만을 드러내며 이를 공간적 관심의 초점(focus of spatial attention)이라고 규정하였다. 이는 또한 담론에 의해 제한된 내포독자의 관심영역이기도 하다.

142) Chatman, Seymour Benjamin, 위의 책, p.128.

㉔ 그러므로 내가 문중호의 시선에서 만날 수 있었던 고향의 이미지는 전혀 새로운 것이었다. 문중호에게 고향은 피하고 싶고 떠올리고 싶지 않은 기억을 불러일으키는, (겁, 분노, 증오) 이유모를 감정들을 느끼게 만드는 곳이었다.

㉔-해룡-05

위의 두 학습자는 서술주체 및 주인공의 시각에 의한 서사 공간의 묘사를 받아들임으로써 서사 공간의 의미를 파악하려는 시도를 보이고 있다. 시점 문제는 서사의 공간성 지표인 바, 공간의 구성은 시점이나 서술상황의 국면에 따라 달리 드러날 수밖에 없다.¹⁴³⁾ 따라서 서술주체의 시각과 서사 공간 사이의 관련성을 파악하며 서사 공간의 의미를 구성해나가는 것은 매우 중요한 과정일 것이다. 한편, 다음의 학습자는 여기에서 나아가 서술 주체의 시각이 지니는 주관성에 근거하여 서사 공간의 의미를 비판적으로 이해하고자 하는 시도를 보이고 있다.

㉕ 우선 저는 김연수 작가가 굳이 소설 초반에 이 소설만은 ‘연필’로 쓰고 싶다고 고백한 점에 주목하고 싶습니다. 그는 그 이야기를 하며 자기 자신도 그 이유를 모르겠다고 하였습니다. 저는 ‘많이 수정할 부분이 있을수도 있다는 것을 고려해서 그러지 않았을까’ 하고 생각합니다. 뉴욕제과점 이야기는 어쨌거나 그의 ‘청춘’을 내비추는 공간이었고, 그것을 다시 되돌아본다는 것, 그런 행위 자체에 그에게는 살아온 시절을 천천히 여행하는 듯한 느낌이었을테고 그래서 더욱 완벽하고 오점 없는 글을 작문하고 싶었을 테니까요. 작가가 말했던 뉴욕제과점을 저는 작가가 말한 그대로 받아들일 수 없었습니다. ... 분명 그에게는 어머니가 그토록 수정하고자 노력하였던 가난이 어머니의 품 밖에서 어렴풋이 아른거렸을 테니까요. 많이 힘들었을수도, 또 많이 슬펐을수도 있게 마련이죠. ... 이 이야기는 만인에게 공개되는 이야기, 어머니도, 아버지도 볼 수 있는, 볼 수 있었던 이야기이고, 또 추억은 미화되기 마련이기에 조금 더 뉴욕제과점 이야기가 따뜻하고 아름다울 수 있었던 것이라 생각합니다. 즉 뉴욕제과점은 아름다운 불빛과 차가운 어둠이 공존하는 곳이라 볼 수 있겠습니다.

㉕-뉴욕-10

위의 학습자는 소설 초반부에 등장한 서술주체의 표현에 주목하고 그 의미를 추론하는 과정을 통해 ‘뉴욕제과점’이라는 공간이 가진 의미를 재구성하고 있음을 보여준다. 작가가 그 의도와 이유를 밝히지 않은 표현에 대하여 학습자는 ‘뉴욕제과점’이라는 공간이 ‘살아온 시절’을 대변하는 곳이기에 자기 인생을 더욱 신중하게 기록하고 싶은 작가의 욕망이 깃들여있는 것이 아닐까하는 추론에 도달하게 된

143) 장일구, 앞의 책, p.33.

다. 이를 통해 학습자는 ‘뉴욕제과점’을 서술 주체의 이상과 욕망을 투사한 결과물이라고 해석하고 있다.

나아가 학습자는 ‘뉴욕제과점’으로 형상화 된 아름다운 추억과 따뜻함이 작가의 인생, 추억을 있는 그대로 대변 하고 있다고는 여기지 않는다. 학습자가 작가의 표현과 소설의 허구성을 근거로 소설에 표상된 서사 공간의 의미를 그대로 받아들이기를 경계하고 있기 때문이다. 다음에 인용된 소설의 한 부분은 이러한 학습자의 해석을 뒷받침한다.

공정하게 한가운대를 달린다고 했을 때, 예감은 좋은 일과 나쁜 일 중 나쁜 일 중 나쁜 일 쪽으로 곧잘 쓰러지곤했다. 추억이 곧잘 좋은 일 쪽으로만 내달리는 것과는 참 다르다. 많이 다르다. 그러므로 삶이란 추억으로만 얘기하는 게 좋겠다.(49)

그 시절의 ‘나’가 경험한 사건들은 그에게 ‘추억’이라는 이름으로 묶이게 된다. ‘뉴욕제과점’에서 일어난 좋지 못한 사건들에 대해 그는 “왜 그런지 그때의 기억은 제대로 남아 있지 않다”고 표현한다. ‘나’에게 추억이란 “곧잘 좋은 일 쪽으로만 내달리는 것”이며, 이는 “그러므로 삶이란 추억으로만 얘기하는게 좋겠다”라는 표현으로 이어진다. 이처럼 ‘나’에게 ‘뉴욕제과점’이란 나의 정체성의 근원이자 전성기 시절의 풍요와 파스함이며 ‘추억’으로만 이야기되는, 추억이라는 기억을 보유한 장소에 해당한다.

소설에 묘사된 유년시절의 가난을 근거로 학습자는 ‘뉴욕제과점’이 비단 아름다운 추억의 공간만이 아니며 ‘불빛과 차가운 어둠이 공존’하는 양면적인 공간으로 받아들이고 있다. 즉, 학습자는 서사 공간에 대한 주체의 주관적 시각을 비판적으로 읽어냄으로써 ‘뉴욕제과점’이 주로 드러내는 따뜻함이라는 장소감 이면에 존재하는 가난과 어려움까지도 작가의 인생이자 ‘뉴욕제과점’의 총체로 인식하고 있는 것이다. 나아가 이것이 현재적 시점에서 작가의 욕망에 의해 형상화되는 과정을 통해 ‘미화’를 일으킨 결과로서의 장소감임을 인식하고 있다. 이렇듯 학습자가 텍스트의 언어에 집중하게 될 때 텍스트에 대한 이해는 한층 더 두터워지는 양상을 보인다.¹⁴⁴⁾

지금까지 살펴본 대로, 서사 공간의 경관과 구성물에 대한 서술 주체의 시각 문제

144) 고정희, 앞의 책, p.223.

와 묘사에 깊이 천착하는 것은 이처럼 서사 공간의 다양하고 깊이 있는 의미에 대한 발견으로 이어질 수 있다. 그러나 대부분의 학습자들은 서술주체의 시각을 그대로 받아들이며 서사 공간의 의미 구성을 종결시키는 경우가 많았다. 또한, 정리된 하나의 의미로서 서사 공간을 파악하는 경향을 보이기는 하였으나 구체적인 공간에 대한 묘사와 서술 주체의 시각으로부터 서사 공간에 대한 감각을 형성하여 장소감을 파악하려는 시도를 보인 학습자의 수는 많지 않았다.

따라서 이 과정에서 서술주체의 시각만을 온전히 받아들이기 보다는 그러한 시각에 대해 학습자가 묻고 답하는 내적 대화가 반드시 필요하다.¹⁴⁵⁾ 뿐만 아니라 반드시 서술주체의 시각 뿐 아니라 서사 공간과 결부된 다른 인물의 시각에서도 그 공간의 의미를 고려함으로써 학습자는 선부르게 서사 공간의 의미 구성을 종결하지 않고 의미를 지속적으로 구성해나갈 수 있을 것이다.

(2) 사건

㉠ 이 소설 속에서 뉴욕제과점은 주인공의 삶이자 어릴적 추억의 공간이고, 어머니에게는 자식들을 키우기 위하여 돈을 벌어야 하는 곳이고, 마을 사람들에게는 풋풋했던 시절을 떠올리게 만드는 매개체이다. 이 모든 것을 통틀어 생각하면 이 공간은 과거의 모습이라는 의미를 지니고 있는 것 같다.

뉴욕제과점은 주인공의 추억 공간이지만 무조건 행복한 공간이라고는 할 수 없을 것 같다. 그곳에 있던 모든 것들이 그림기도 하고 현실에 낙담했을 때는 그때로 돌아가고 싶기도 하겠지만, 어머니께서 고생하시던 모습들과 투병하시던 모습을 생각하며 자신을 자책했던 공간일수도 있다는 생각이 들었다. 하지만 그렇다고 해서 그곳을 부정하려고 하는 것은 좋지 않은 것 같다. 이런 슬픈 것들을 이겨낼 수 있는 힘은 그때의 따뜻한 빛과 추억들이기 때문이다.

㉠-뉴욕-05

㉠의 학습자는 사건의 주체를 ‘나’ 뿐만 아니라 ‘나’의 ‘어머니’와 ‘마을사

145) 독자와 텍스트의 대화는 사실상 독자와 ‘텍스트 혹은 작가를 가장하는 독자 자신’과의 대화라고 볼 수 있으며 풍부한 상상력을 갖춘 독자의 능동적 참여만이 이러한 대화를 실현할 수 있다. 그러나 이 대화가 독자의 이해 도식의 영향력 안에서만 머물게 된다는 한계를 극복하기 위해서는 독자의 이해 도식의 작동을 유보하고 텍스트의 다양한 정보를 중심으로 텍스트에 접근하는 것이 필요하다. (이종원, 「시 텍스트의 상호 주관적 읽기 교육 연구-학습 독자의 횡적 소통을 중심으로-」, 서울대학교 석사학위 논문, 2013, pp.18-19.)

람들’로 확장하여 ‘뉴욕제과점’이 가진 의미의 복합성을 파악하고 있다. 이로 인하여 대부분의 학습자가 ‘뉴욕제과점’을 유년기의 추억이 담긴 공간으로 인식하여 단순화한 것과 달리, 이 학습자의 경우 ‘뉴욕제과점’이 ‘추억 공간이지만 무조건 행복한 공간이라고는 할 수 없을 것 같다’라는 평가를 내리고 있다. 사건을 경험한 주체에 따라 또는 주체가 경험한 사건의 다양성에 의하여 서사 공간에 부여하는 의미가 달라짐을 포착했기 때문이다. 최종적으로 학습자는 ‘뉴욕제과점’의 부정적 의미를 상쇄할 수 있는 것은 ‘뉴욕제과점’이 지닌 ‘따뜻한 빛과 추억들’임을 이야기한다. 이를 통해 ‘뉴욕제과점’은 단순한 추억의 공간이 아니라 삶의 명암을 담지한 공간으로 파악되고 있다. 또한 서술자의 어려움과 아픈 기억까지도 ‘추억’이라는 불빛을 통해 자신을 살아가는 원동력으로 바꾸어내는 공간으로 그 의미가 확장되고 있음을 알 수 있다.

㉞ 가장 낯선 공간, 누구도 소중해지지 않는 공간이다. 내 동생이 서울로 와서 데리러 가야하는데, 친구가 급작스럽게 아파서 집 키가 없는 동생을 위해 키를 맡겨야 했을 때 편의점 파란조끼 남자에게 나는 어떤 중요한 사람도 아닌 레종과 삼다수를 사줬다던 그냥 사람이었다.

㉞-편의점-38

㉞의 학습자도 마찬가지로 서사 공간에서 일어난 사건을 인용하며 이를 서사 공간의 의미와 연결시키고 있다. 서술자 ‘나’는 가장 위급한 순간에 유일하게 자신이 누군지 안다고 여겼던 편의점 직원에게 부탁을 하기에 앞서, 자신이 평소에 주로 샀던 물품을 언급하며 자신을 설명하지만 그런 것은 누구나 산다는 답변만이 돌아온 사건이 바로 그것이다.

나는 열쇠 이야기를 꺼내기 전, 먼저 우리의 친밀함을 그에게 설명하는 게 도움이 될 거라는 생각이 들었다. ... “저, 이 근처 사는…… 항상 제주삼다수랑, 레종 담배랑 사갔었는데……” 청년이 계속 모를 듯한 표정을 짓자, 나는 조바심이 났다.

“깨끗한나라 화장지랑, 쓰레기봉투는 꼭 10리터짜리만 사가고, 햇반은 흑미밥만 샀는데…… 모르시겠어요?”

그는 양미간을 찌푸리며, 마치 취중에 함께 하룻밤을 보낸 여자를 기억해내려는 듯 난처한 표정을 지었다. 그러고는 마침내 입을 열어 대답했다.

“손님…… 죄송하지만 삼다수나 레종은 어느 분이나 사가시는데요.” (1170)

‘나’는 자기 존재를 구매를 통해 온전히 드러내고 있다고 착각하고, 이를 설명하기 위해 자신이 무엇을 소비하였는지를 설명하지만 그렇게 표상된 정체성은 몰개성하고 균질된 정체성이기 때문에 타자에게 의미 있는 ‘개인’으로 다가서지 못하고 있다.¹⁴⁶⁾ 이는 ‘나’와 쿠팡 직원과의 관계가 바코드로 인식되는 화폐와 상품의 교환관계 속에 놓여있으며, 바코드 없는 관계에 대한 여자의 요구는 번역되지 않는 초과점¹⁴⁷⁾에 놓여있기 때문이다. 균질화되고 자동화된 편의점의 인간관계는 주인공의 관계 속 자기 정립의 욕망을 패배시키고 만다.¹⁴⁸⁾ 결국 ‘편의점’은 이러한 타자에 대한 의미 있는 삶을 발생시키지 못하는 공간이며, 따라서 사적 관계에 대한 욕망을 좌절시키는 공간으로 표상된다.

이를 통해 소설 속 ‘편의점’이라는 공간과 ‘편의점’이 놓여 있는 ‘서울’이라는 도시 공간은 개인에게 실존적이고 감정이입적인 내부성으로서의 장소감을 띠지 못하고 공간과의 긴밀한 관계 맺기에 실패한 외부성을 띠게 된다.

즉, ‘편의점’에서의 ‘나’는 “안에 있지도 밖에 있지도 않은 채, 친밀하고도 일상적인 공간이나 일상적인 시간 질서 혹은 패권적인 사회 구조로부터 분리된, 말하자면 어중간한 (betwixt or between) 위치에 처한 상태”¹⁴⁹⁾에 처해 있다.¹⁵⁰⁾ 이처럼 사회적 관계가 재생산되고 그로 인해 공간의 성격이 규정된다는 점에서 ‘편의점’은 ‘사회적 공간(social space)’¹⁵¹⁾이라고 칭할 수 있을 것이다.

146) 우리가 ‘아는 사이’라고 부르는 이러한 피상적인 인간관계를 짐멜은 현대 문화에 특수한 개념이라고 설명한다. 여기에서의 ‘안다’라는 표현은 개인의 고유한 인격이 아닌 상대방의 존재를 단지 알고 있음에 그친다. (Georg Simmel, 김덕영·윤미애 역, 『짐멜의 모더니티 읽기』, 새물결, 2005, p.252.) 즉, ‘나’가 쿠팡 직원에 대해 기대하는 삶이 고유한 인격으로서의 삶인 반면, 실제 쿠팡 직원의 삶은 진정한 삶이 아니라는 점에서 이 장면의 긴장이 발생한다.

147) 권유리야, 「김애란 소설에 나타난 친밀감의 착시와 연극적 가족진리」, 『동북아 문화연구』 48, 동북아시아문화학회, 2016, p.159.

148) 우찬제, 「접속 시대의 최소주의 서사 - 김미월·김애란·한유주」, 『문학과사회』 19, 문학과지성사, 2006, p.398.

149) Rob shields, places on the margin : Alternative Geographies of modernity (1991)을 전상인, 『편의점 사회학』, 민음사, 2014, p.115에서 재인용.

150) 편의점은 미국의 도시사회학자 샤론 주킨(Sharon Zukin)이 말하는 ‘역(閾) 공간(liminal space)’에 가깝다. 역의 사전적 의미는 ‘문지방(threshold)’인데, 주체가 공간에 소속되지도, 벗어나지도 못하고 걸쳐있을 수밖에 없는 특성을 지닌 공간을 일컫는다. (전상인, 『편의점 사회학』, 민음사, 2014, p.115.)

151) 조명래, 『공간으로 사회 읽기: 개념, 쟁점과 대안』, 한울, 2013, p.24.

이처럼 학습자가 소설 속에서 의미를 지니는 중요한 사건과 그것이 서사 공간과의 관계 속에서 어떤 의미를 지니는지를 파악함으로써 서사 공간이 지닌 장소감의 층위와 그 성격을 보다 구체적으로 파악할 수 있다. 그러나 학습자가 사건을 정확히 이해하지 못하거나, 이를 서사 공간과의 관련성 속에서 의미화하지 못할 경우에는 교육적 처치가 고려된다.

(3) 시간

학습자는 서사 공간의 의미를 시간과의 관계 속에서 포착하고자 하는 시도를 보이기도 하였다. 이는 시간의 흐름에 따른 서사 공간의 장소감 변화에 대한 이해와 더불어 서사 공간으로 인해 서사 공간과 결부된 시간이 갖는 의미에 대한 성찰로 이어지기도 한다. 다음 학습자의 예를 살펴보자.

㉓ 유년시절에는 뉴욕제과점 막내 아들이라는 별명 때문에 마음에 들지 않았던 단어이었던 적도 있었지만 청년시절엔 힘들 때, 고민이 있을 때, 세상을 버티기 위해 가슴 한편에서 좋은 추억으로 남아있는 이 단어를 생각하며 열심히 이겨낼 수 있었을 것이다. 힘든 세상을 살아갈 때 단어 하나로도 세상을 버티게 할 수 있다는 존재가 있다는 점이 정말 부럽다.

㉔-뉴욕-12

위의 학습자는 주인공 ‘나’의 성장 과정을 시간의 흐름을 측정하는 기준으로 삼고, 그에 따른 ‘뉴욕제과점’의 의미를 서술하고 있다. 학습자는 ‘뉴욕제과점’이 ‘나’의 ‘유년시절’과 ‘청년시절’을 거치며 자신의 정체성을 나타내는 공간에서 세상을 살아갈 수 있게 하는 추억의 공간으로 변모해감을 파악하고 있다.

소설에서 이러한 시간의 변화는 세 번에 걸친 “변화의 기회”로 구체적으로 제시되고 있다. 그리고 이러한 시간 변화에 따라 ‘뉴욕제과점’의 장소감은 구체적으로 변화한다. 여기서 첫 번째 기회는 ‘뉴욕제과점’의 전성기에 해당한다. “박정희가 죽고 난 뒤” 찾아온 “소비가 미덕인 시대”가 바로 그때다. 이 시기의 ‘뉴욕제과점’은 풍요롭고 따스한 추억을 지닌 장소이다. 그러나 “두 번째 기회”를 맞이하면서 이러한 장소감은 변화의 국면을 맞게 된다.

두 번째 기회는 제5공화국이 끝나갈 때쯤 찾아왔다. ... 손님들은 최신식 인테리어를 갖춘 제과점을 선호하기 시작했고 바게트, 피자빵, 야채빵 등 서울에서 전해온 새로운 종류의 빵을 찾기 시작했다. ... 그러나 뉴욕제과점은 그 두 번째 기회를 첫 번째 기회만큼 제대로 맞이하지 못했다. ... 사실상 뉴욕제과점을 이끌었던 어머니가 자궁암 판정을 받고 병원에 입원했기 때문이었다. ... 어머니가 없는 뉴욕제과점이라는 게 도대체 무슨 의미가 있는지 알 수 없었다. 새 진열장과 기계를 갖춘 뉴욕제과점은, 그러나 금방이라도 무너져 내릴 듯 음산해졌다. (48-49)

어머니의 자궁암 판정과 입원이라는 사건으로 인해 ‘뉴욕제과점’은 고비를 맞게 된다. ‘나’는 어머니가 없는 동안 대신 빵을 팔고, 빙수를 팔아 신기록을 세우기도 하지만 이는 전성기시절에 비하면 소박한 호황이다. 이러한 시절의 ‘뉴욕제과점’은 경관의 변화가 없음에도 불구하고 행위주체에 의해 “금방이라도 무너져내릴 듯 음산”한 공간으로 묘사된다. ‘뉴욕제과점’이라는 공간을 이루는 주요 인물인 ‘어머니’의 부재로 인해 공간은 의미를 상실하게 되었기 때문이다. 그 이후 이어지는 “세 번째 기회”에서는 세계화에 의해 빵집이 기업화되면서 ‘뉴욕제과점’은 본격적으로 쇠퇴의 길을 걷게 된다.

뉴욕제과점은 우리 삼남매가 아이에서 어른으로 자라는 동안 필요한 돈과 어머니 수술비와 병원비와 약값만을 만들어내고는 그 생명을 마감할 처지에 이르렀다. (53)

‘나’는 ‘뉴욕제과점’을 마치 하나의 인물처럼 묘사하며 “생명이 마감할 처지에” 이르렀음을 직감한다. 정체성의 근거이자 풍요와 따뜻함, 추억의 상징이었던 ‘뉴욕제과점’이라는 공간은 시간의 흐름에 따라 음산하고 무의미한 공간으로, 다시 위태로운 공간으로 그 장소감을 달리하고 있다. 이처럼 시공간적 상황에 따라 주체의 장소 인식이 달라지며 주체와의 상호교섭을 통해 주체는 새로운 장소감을 생성하게 된다.¹⁵²⁾ 그리고 마침내 ‘뉴욕제과점’이 팔리고 그곳이 24시간 국밥집으로 변했다는 소식을 듣게 되면서 ‘뉴욕제과점’에 대한 장소감은 다시 한 번 변화한다.

뉴욕제과점은 내가 태어나기 전부터 거기에 있었으니까 죽은 뒤에도 거기에 있을 것이라고 쉽게 생각했던 것 같다. 물론 인생은 그런 게 아니다. (32)

152) 박형준, 앞의 글, p.184.

그 거리는 이제 이 세상에 존재하지 않는다. 지금 고향에 있는 거리는 예전에 내가 살았던 곳이 아니다. 어떤 의미에서 나는 실향민이나 마찬가지로. ... 내 고향은 영원히 사라졌다. (34)

‘뉴욕제과점’은 ‘나’의 실존을 구성하는 장소로서의 의미를 갖고 있었기 때문에 ‘뉴욕제과점’이 있었던 그 거리가 사라졌다는 것은 곧 실존의 근거가 허물어짐에 다름 아니다. 이미 소설 전반부에서 서술주체는 “내 고향이 영원히 사라졌”음을 직시하며 자기 자신을 “실향민”으로 지칭하기도 한다. 집은 최초이자 기본이 되는 관계가 펼쳐지는 장소이기에 한 개인의 정체성이 안정적으로 형성되는 근원이며, 집이 파괴되는 것은 인간이 자신의 정체성을 확보할 수 있는 근거를 잃는 것이기 때문이다.¹⁵³⁾ 이러한 ‘뉴욕제과점’의 성장과 소멸을 담아내는 시간적 변화에 대하여 학습자는 다음과 같은 장소감의 변화를 발견하고 있다.

⑥ 그 시절에는 ‘뉴욕제과점’의 막내아들로 불리는 것과 함께 카스테라 부스러기, 크림빵, 단팥빵이 지겨웠겠지만 오랜 시간에 걸쳐 그 장소에서 일어나고 벌어졌던 크고 작은 일들은 영원히 가지 않는 것들이라는 걸 알게 되는 시간이면 애뜻해지는 것 같다.

㊸-뉴욕-05

학습자는 ‘오랜 시간에 걸쳐’ 과거의 ‘뉴욕제과점’이 자취를 잃어감으로써 역설적으로 의미를 얻어가게 되는 것임을 발견하고 있다. 그 의미를 ‘알게 되는 시간’이 존재함으로써 과거의 ‘뉴욕제과점’을 경험한 ‘나’의 시간이 비로소 새로운 의미를 얻게 됨을 발견하는 데에 이른다. 이러한 학습자의 발견은 ‘뉴욕제과점’의 주제와도 맞닿아있다. 시간에 따라 소멸해가는 것을 현재적 성찰 속에서 되살려냄으로써 그것이 의식 속에서 영원히 의미 있게 된다는 것이 「뉴욕제과점」이 보여주는 삶에 대한 성찰이기 때문이다.

내가 자라는 만큼 이 세상 어딘가에는 허물어지는 게 있다는 사실을 깨닫는 게 바로 인생의 본뜻이었다. 아이가 자라나 어른이 되는 정도의 시간이면 충분했다. 그사이에 아무리 단단한 것이라도, 제 아무리 견고한 것이거나 무거운 것이라도 모두 부서지거나 녹아내리거나 혹은 산산이 흩어진다. (37-38)

153) 이희원, 「공선옥 소설 속 ‘장소’의 의미 - 『명랑한 밤길』, 『영란』, 『꽃같은 시절』을 중심으로 -」, 『한국문학논총』 70, 한국문학회, 2015, p.341.

여기서 ‘아이가 자라나 어른이 되는 정도의 시간’은 곧 행위주체로서의 과거의 ‘나’가 서술주체로서의 현재의 ‘나’에 이르는 시간¹⁵⁴⁾이며 이는 정확히 ‘뉴욕제과점’의 성장과 쇠퇴의 시간이다. 여기서 ‘나’는 ‘뉴욕제과점’과의 관계 속에서 자신의 시간을 인식한다. “내가 자라는 만큼”의 시간이 ‘나’의 시간이라면 어딘가에서 “허물어지는” 것은 ‘뉴욕제과점’의 시간이라고 할 수 있다. 이처럼 ‘뉴욕제과점’은 ‘나’와의 상호관계 속에서 ‘나’로 하여금 모든 존재하는 것이 결국에는 사라질 수밖에 없다는 의미를 발견하게끔 한다. 한편, 마지막 ㉔의 학습자도 마찬가지로 서사 공간의 의미를 시간적 변화에 따라 파악하고 있는 모습을 보여주고 있다.

㉔ 화자는 공간을 인식하는 시간과 자신의 신념, 자아의 변화에 따라 ‘제주도’를 인식하는 데에도 변화를 보였다. 화자가 ‘어머니’에 대해 느끼는 감정과 관계를 (소중함, 감사함) 다시 정립하고 성찰하였기 때문일 것이다. 주인공은 원망과 반감을 느끼던 어머니로부터 문제를 재인식하고 성찰, 깨닫는 과정을 통해 어머니와 어머니가 계시는 공간이자 자신의 고향 제주도에 대해 다시 인식하게 된다. 나는 이러한 과정을 통해 주인공의 자아가 성장하고 이 이야기가 전달하고자 한 궁극적인 목적을 느낄 수 있었다.

㉔-해룡-14

㉔의 학습자는 시간적 변화에 따라 서술자 ‘나’의 자아와 신념이 함께 변화하고, 그에 따라 ‘제주도’에 대한 인식이 함께 변화함을 파악하였다. 이를 통해 학습자는 이 소설의 의미를 단순히 4.3의 역사적 진실을 고발하는 것에 한정하지 않고 자신의 문제를 재인식하고 성찰하며 극복해나가는 일련의 과정을 겪는 자아의 성장담으로도 해석하고 있다. 이와 관련된 소설의 한 부분을 살펴보자.

이 두루뭉수리 모호한 감정은 구체적으로 무엇일까? 수치감일까, 겁일까, 분노일까. 아마 이 셋이 뭉뚱그려진 복합된 감정이 맞을 것이다. 그러나 수치감이라니! 그럼 목숨을 살릴 수 있는 기회를 모질게 뿌리치고 죽어야 옳았던 말인가. 말도 안되는 소리. ... 피해자일 뿐인 어머니에 대한 이 가당찮은 반감은, 실은 마땅히 가해자한테로 향해야 할 분노가 차단된 데서 생긴 엉뚱한 부작용임을 그는 잘 알고 있었다. 응당 가해자의 먹살을 붙잡고 몇

154) 회고적 소설의 경우 전반부에서는 서술주체와 행위주체의 시간의 거리가 멀게 시작하여 주인공의 성장에 따라 그 거리가 점점 축소되는 특징을 지닌다. (권택영, 『소설을 어떻게 볼 것인가』, 문예출판사, 1996, p.275.)

뗏이 분노를 터뜨려야 하는데, 도무지 그렇게 할 수가 없었다. 지금도 그렇게 할 수 없다. 빨갱이로 몰릴까봐 두려운 것이다. (162)

소설이 진행될수록 ‘중호’는 ‘제주도’에 관한 자신의 장소감이라고 할 수 있는 ‘제주도’와 결부된 인물, 사건, 기억, 감각과 그에 대한 감정의 정체를 파악하고자 스스로에게 끊임없이 질문한다. ‘중호’는 자신이 느끼는 감정이 겹인지 분노인지를 헛갈려하며 자문하고, 이를 통해 소설 말미에는 사실상 자신이 ‘분노’를 느껴본 적이 없음을 인지한다. 마침내 그는 소설의 후반부에서 자신이 느꼈던 ‘제주도’라는 상징적 대상에 대한 겁과 공포를 새롭게 정의한다. 자신의 공포와 분노가 그 대상을 잘못 겨누고 있었음을 깨닫게 된 것이다.

여기서 ‘중호’는 전설 속 왜구의 모습이 초월적인 존재인 해룡(海龍)으로 묘사되었음을 상기하고, 4·3이 해룡과 같이 적개심의 대상이 아닌 두려움의 대상으로만 머물러 있음을 알게 된다. 그는 “겁낼 게 아니라 불같이 노여워하고 무섭게 증오”해야 한다고 다짐하며 해룡의 실체를 “구체적 인명과 사례”를 알아보는 것으로써 밝혀내고자 한다. 고향 친구들과의 관계의 회복, 고향말의 복원은 이를 위한 발로라고 볼 수 있다.¹⁵⁵⁾ 이처럼 학습자가 서사 공간에 결부된 시간과의 관계 속에서 서사 공간의 의미를 발견하고자 할 때, 서사 공간이 지닌 장소감의 변화를 파악함을 통해 서사 공간의 장소감을 총체적으로 파악할 수 있게 된다.

(4) 서사 공간과 결부된 기억

서사 공간에 결부된 주체의 기억은 서사 공간을 의미화 하는 요소이다. 이때 그 기억의 성격이 사적인 것일수록 공간에 대한 개인적 의미와 정서인 장소감이, 공적인 것일수록 공간에 대한 사회 구성원들의 공통된 의미와 정서에 해당하는 장소성이 형성된다. 나아가 이러한 사적 기억과 공적 기억은 이를 보유한 주체들 간의 만나 속에서 각각의 영역으로 전이되며 서사 공간에 대한 새로운 의미를 만들어 내기도 한다.¹⁵⁶⁾ 따라서 학습자가 서사 공간에 대한 주체의 기억이 무엇이며, 그 성격이 어떠

155) 정종현, 「4·3과 제주도 로컬리티」, 『현대소설연구』 58, 한국현대소설학회, 2015, p.57.

156) 피에르 노라(Pierre Nora)는 저장기억으로서의 역사 대신, 기능기억으로서의 ‘살아

한지에 대해 파악하는 것은 매우 중요한 작업이다. 다음은 서사 공간에 결부된 주체의 기억을 언급한 학습자 감상문의 예이다.

㉔ ‘뉴욕제과점’은 주인공의 유년기의 추억, 주인공의 정체성(뉴욕제과점 막내아들)이자 주인공의 삶의 대부분을 차지하는 기억 속의 공간이다. 소설 속의 불빛은 추억조각? 기억조각?과 같은 느낌이다. 많을 필요는 없지만 추억할만한, 돌아갈 만한, 그리워 할 만한 공간, 기억이 조금만 있으면 살아가는때에 괜찮다는 식의 말인 것 같다.

㉔-뉴욕-06

위의 학습자는 ‘뉴욕제과점’에 결부된 인물의 기억을 주목하며 서사 공간이 주체의 기억 속에 존재하며 동시에 기억을 보유한 공간임을 확인하고 있다. 이러한 주체의 사적인 기억은 서사 공간에 대한 강한 내부성을 확보하며 동시에 서사 공간의 성격을 개인적인 것으로 만들어간다. 한편, 이러한 사적 기억에 공적 기억이 결부될 때 서사 공간의 성격은 더욱 입체적인 의미를 갖게 되는데, 이를 주목하고 있는 학습자의 예는 다음과 같다.

㉕ 제주도 는 중호가 4.3사건을 겪었던 공간 배경인데, 그 사건이 일어났던 제주도가 준호와 관계를 맺게 되면서 폭력성과 진인함으로 물든 공간과 함께 자신의 어머니에게 부정적인 견해를 가지게 되는 공간으로 변화하게 되었다고 본다. 그러나, 그러한 변화를 인식하지 않고 없애버리고 싶은 하나의 공간이라는 의미도 지녔겠지만, 그러한 감정 속에서도 고향을 떠올리는 준호를 보며 역설적인 의미를 지닌 공간이라고 본다.

㉕-해룡-13

학습자는 4.3사건이라는 공적 기억과 고향에 대한 그리움을 자아내는 ‘중호’의 사적 기억을 모두 고려하며 서사 공간의 의미를 각 측면에서 살피고 있다. 그 결과 서사 공간이 부정적이면서도 동시에 애뜻함을 지니는 역설적인 장소감을 형성하고 있음을 발견하고 있다.

이렇듯 서사 공간에 대한 주체의 기억에 대한 탐구는 서사 공간의 장소감을 규명하

있는 기억’을 통해 프랑스 국민으로서의 정체성을 확립하고자 하였다. (양재혁, 「"기억의 장소" 또는 "망각의 장소"」, 『사람(성대사람)』, 57, 2016, p.82.) 노라에 따르면 기억의 장소들이란 “사람들이 회상하는 ‘어떤 것’이 아니라 기억이 작동하는 ‘곳’”이자, 기억과 역사, 개인적인 것과 집단적인 것, 삶과 죽음이 상호작용하며 영쳐 있는 곳이다. (Pierre Nora, Les lieux de mémoire, 김인중 외 역, 『기억의 장소』, 나남, 2010., pp. 18,56.)

는데 도움을 준다. 이를테면 공적 기억으로서의 4.3은 ‘중호’에 의해 개인적인 체험의 영역, 즉 사적 기억의 영역에서 표상됨으로써 역사로서의 4.3이 증언하지 못하는 잉여를 드러내어 ‘제주도’라는 서사 공간의 개인적 장소감 형성에 기여하고 있음을 발견하는 것이다. 4·3이라는 공적 기억에 대한 ‘중호’의 사적 기억은 그에게 뚜렷한 이유가 없이도 “불현 듯” 떠오르며 그의 일상에 다음과 같이 범람해 들어온다.

타 죽는 돼지 울음소리, 소 울음소리, 말 울음소리 / 불타는 수리대밭에서 파당파당 연속으로 터지는 폭죽 소리/ 땡, 땡, 땡 하고 항아리, 독 터지는 소리/ 공포를 팡팡 쏘면서 / 개머리판을 피해 이리 쏘리고 저리 쏘리면서 울부짖었다./ 에미가 아이들 부르는 소리, 아이들이 에미 찾는 소리……

밤이 되자 오리 밖에서 타는 고향마을의 불빛은 온 섬 하늘을 불살라먹을 듯이 큼직하게 구름때 위를 번져갔다. 불빛은 그 옴팡밭까지 밀려와 사람들의 겹겹의 얼굴을 불그림자로 얼룩지게 했다. ... 타던 불이 완전히 꺼진 탄 숲같이 캄캄한 고향 하늘을 바라보았을 때 얼마나 추위를 느꼈던가!

중호는 바빠 사무 보는 중에도 문득 붉은 선혈이 뚜렷한 그 흰 저고리와 어머니를 데리러 왔던 서북 토벌군의 시푸른 군복이 서로 엇갈리며 떠오르는 수가 있는데, 그때마다 순간적으로 숨이 막혀 혈떡거리다가는 제풀에 맥이 풀려 늘어지는 버릇이 있다. (161-162)

4·3 당시의 혼란과 고통은 ‘중호’가 떠올리는 강렬한 청각적, 시각적 이미지를 통해 전달된다. 울음소리와 총소리 등의 묘사, 마을 전체를 태우는 붉은 불빛과 어머니의 흰 저고리에 내비친 붉은 선혈의 시각적 이미지, 그리고 이와 대비되는 군복의 푸른 이미지 등은 ‘중호’의 기억 속에서 끌어올린 개인적 감각이다. 이러한 개인적 체험은 국가가 역사로 일방적으로 의미화하지 못하는 잉여를 지니며, 이는 ‘중호’의 개인적이고 주관적 감각으로 표현될 수밖에 없는 것이다.¹⁵⁷⁾ ‘제주도’라는 공간은 ‘중호’의 의식 속에서 아픔과 공포, 죽음, 폐허 등의 관념과 연결되어 대상 공간에 대한 부정적 장소감을 형성하게 된다.

이러한 부정적 장소감으로 인해 ‘중호’는 그 마을이 재건된 뒤로도 단 한 번도 찾아가보지 않고 그저 자신의 상상 속에서 고향 마을을 “군소개작전에 따라 소각되

157) 윤대석, 「서사를 통한 기억의 억압과 기억의 분유」, 『현대소설연구』 34, 한국현대소설학회, 2007, pp.86-87.

있던 폐허 그대로” 남겨 놓고 있다. ‘중호’의 의식 속에서 그 마을은 “여전히 사람이 살지 않는 폐촌”이라는 하나의 내적 공간으로 자리 잡고 있는 것이다. ‘중호’는 ‘제주도’를 “악몽의 현장, 그 가위눌림의 세월”로 여기면서 철저히 과거적 공간에 대한 장소감을 고립시키고 유폐시키고자 한다. 고향은 그의 가족사에 있어서 어머니가 살아남기 위해 토벌군과 살림을 차려 떠나야했던 치욕의 공간이자, 생사를 알 수 없어 죽은 것으로 치부되는 아버지 부재의 공간이며, 부모 없이 고아원에서 자라야 했던 상처와 외로움의 공간이기 때문이다. 따라서 ‘제주도’라는 공간의 장소감은 ‘중호’의 실존과 관계 맺고 그것이 주관적 감정과 감각을 환기하여 현재까지도 그에게 영향을 미친다는 점에서 감정이입적이고 실존적인 내부성이며, 동시에 역사적 사실을 통해 경험되는 대리적 외부성을 지니는 역사적 공간으로 파악할 수 있다.

이는 서사 공간을 경험한 주체의 기억에 주목한 결과 발견되는 장소감이다. 그런데, 이러한 주체의 기억 및 그 성격을 탐색하는 과정에 가장 크게 걸림돌이 되는 것은 학습자의 정보와 맥락의 부족으로 나타났다. 다음은 그 예이다.

㉟ 주인공이 처음부터 제주도를 싫어했던 것은 아니었을 것이다. 전쟁으로 인해 자신의 고향이 전쟁터가 되고 가족들이 모두 흩어지는 일들이 기억 속에 남아 아픈 기억이 된 것이다.

㉟-해룡-15

㉠ 소설 속의 제주도는 부정적인 면을 많이 가지고 있었고, 전쟁으로 인해 피를 보는 일은 당연했으며, 사람들의 죽음 또한 가깝게 다가왔다. 지금도 세계 여러 나라에서 전쟁이 일어나고 있다. 그 나라들은 이 소설 속의 제주도처럼 아름다운 관광지로 다시 성장하며 일어날 수도 있고, 폐허된 공간으로 사라질 수도 있다. 하지만 제주도는 다시 성장하여 일어섰다.

㉠-해룡-41

위의 두 학습자는 4.3에 대한 선지식과 맥락의 부족으로 인해 소설 속의 사건을 한국전쟁으로 잘못 이해하고 있다. 이러한 양상은 다수의 학습자에게서 발견되었다. 이는 소설 속에서 명시적으로 4.3을 언급하지 않았던 점, 교육과정에서 4.3이 비중 있게 다루어지지 않는다는 점에서 기인한 것으로 보인다. 이로 인해 학습자는 자신의 지식과 정보의 테두리 안에서 사건을 이해한 것으로 보인다. 이로 인해 ㉠의 학

습자의 경우 ‘제주도’를 전쟁의 상처를 극복하고 성장한 공간으로 설정하며 전쟁 중인 다른 나라를 떠올리고 ‘성장하며 일어날’ 수 있다는 희망으로 감상을 마무리하고 있다. 이는 학습자의 맥락부족으로 인한 잘못된 사건 이해가 서사 공간의 의미, 장소감 환기, 감상에 전체적으로 부정적 영향을 주고 있음을 보여준다.

2) 부적절한 장소감 구성의 결과

앞서 살펴본바, 일부 학습자는 서사 공간과 결부된 서사 요소를 파악하고 이것과의 관계성 속에서 서사 공간의 장소감을 파악해나가고 있음을 알 수 있었다. 그러나 대부분의 학습자는 이러한 과정을 생략하고 서사 공간의 의미를 재구성하려는 시도를 보이지 않음을 확인할 수 있었다. 또한 장소감 형성 요소를 고려한다고 하더라도 한 가지의 요소에만 주목하여 다른 요소와의 유기적 관계에 대한 고찰이 이루어지지 않는 경우가 많았다. 이러한 일련의 문제로 인해 학습자는 서사 공간을 왜곡되게 이해하거나 쉽게 그 의미를 종결짓고 정리해버리는 경향이 있었다. 이 경우 학습자는 불충분한 서사 공간에 대한 이해를 그대로 성급하게 전유함으로써 부적절한 해석에 이르고 있는 모습을 보여주었다. 다음 학습자의 감상문을 살펴보자.

㉠ 편의점은 평소 우리 주위에 있는 널리고 널린 공간이지만 소설속의 편의점은 우리가 사람들과 관계가 생기고 소심한 주인공이 다른 사람들에게 마음을 열 수 있게되는 공간인 것 같다.

소설속 편의점과 유사하다고 생각되는 공간은 아무래도 넓은 의미에서 집밖인 것 같다. 집 안에서는 가족들과 매일 평소처럼 생활하지만 집밖을 나가면 처음보는 사람들, 어제봤던 사람들, 집앞치킨집 아저씨 등등 여러 사람들과 관계맺는다는 점에서 나에게 편의점은 집밖인 것 같다.

집밖에 나와 내가 생각하고 행동함에 따라 상대방이 내 행동을 보게되고 그로 인해 나에게 선입견이 생길 수도 있으며 나에게 중요하다고 생각된 행동이 남에게 모두가 하는 평범한 행동으로 보일수도 있다는 점에서 너무 내 행동에 신경쓰지 말고 지내자라고 생각하게 된 것 같다.

㉠-편의점-33

㉠의 학습자는 장소감을 형성하는 서사 요소와의 고려 없이 표면적인 차원에서 ‘편의점’의 의미를 종결짓고 있다. 즉 ‘편의점’에서 사람들과의 만남이 일어난

다는 이유로 ‘편의점’을 ‘관계가 생기’는 공간이라고만 파악하고 있는 것이다. 게다가 학습자는 ‘편의점’이 도시에서의 피상적 관계 양식이 일반화되는 공간임을 나타내는 지표가 충분했음에도 불구하고 이를 간과하여 ‘주인공이 다른 사람들에게 마음을 열 수 있게되는 공간’이라고 잘못 이해하고 있다. 이러한 서사 공간에 대한 피상적인 이해는 학습자가 이를 자신의 장소감 속에서 재해석하고 자신의 장소감을 재구성하는 전유 단계에서의 왜곡을 일으킨다. 위의 감상문에서 단순히 ‘편의점’이 ‘나’와 다른 사람들 간의 관계를 보여준다는 점은 다른 장소들과의 구별성을 지니지 않는다. 따라서 이에 천착한 결과 학습자가 떠올린 공간 또한 막연하고 애매 모호한 ‘집 밖’이라는 공간이다. 여기서 학습자는 서사 공간을 경험한 주인공이 느끼는 감정, 주인공이 부여하는 의미와는 무관하게 ‘너무 내 행동에 신경쓰지 말고 지내자’라는 성급한 교훈으로 감상을 마무리하고 있음을 보여준다.

3. 학습자의 장소감 환기 양상

앞서 학습자가 서사 공간의 의미와 정서를 텍스트 내적 요소를 통해 구성하는 양상을 살펴보았다. 이 절에서는 텍스트 외적 요소로서의 학습자의 장소감이 앞서 구성한 서사 공간의 장소감과 어떠한 관련성 속에서 환기되고 있는지 그 양상을 살펴보고자 한다.

로젠블랫(L. M. Rosenblatt)은 텍스트를 “독자의 관심에 초점을 맞추는 자극제”라고 표현한 바 있다. 학습자가 텍스트에 대해 주의를 기울임으로써 텍스트의 언어적 상징들과 연결되어 있었던 자신의 경험 속에 있는 특정 요소를 활성화시키기 때문이다. 학습자는 소설을 읽는 과정에서 텍스트에 자신의 경험과 현재의 자신의 존재를 가져옴으로써 텍스트에 표상된 것, 텍스트의 지시와의 관계속에서 텍스트의 의미를 발생¹⁵⁸⁾시켜나간다.

이처럼 텍스트가 자극하여 환기시키는 학습자의 현재 경험은 과거와 미래를 모두 포함한 총체적 성격을 지닌다. 학습자의 현재 경험에 대한 정서적 바탕을 형성한 것

158) Louise M. Rosenblatt, 김혜리·엄해영 역, *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, 『독자, 텍스트, 시: 문학 작품의 상호교통 이론』, 한국문화사, 1994, pp.18-21.

이 과거의 경험이며, 현재의 경험이 또다시 미래에 다가올 경험에 대한 정서를 형성한다는 점에서 그러하다.¹⁵⁹⁾

학습자의 자료를 분석한 결과, 학습자는 자신의 장소감을 환기하는 과정에서 자신이 일차적으로 구성한 서사 공간의 장소감과 자신의 장소감 사이의 관계를 다양하게 설정하고 있음을 발견할 수 있었다. 이 절에서는 이를 크게 두 가지로 나누어 살펴보고자 한다. 첫째, 서사 공간을 통해 구성한 의미와 정서와의 관련성 속에서 자신의 장소감을 발견하거나 둘째, 서사 공간이 지시하는 실제, 즉 실제성과의 관련성 속에서 그와 관련된 장소감을 발견하는 것이다. 이를 통해 학습자의 서사 공간 이해 및 해석에 기여하는 학습자의 장소감이란 서사 공간과 어떠한 관계 속에서 발견되어야 하는지를 살펴볼 것이다.

1) 서사 공간의 장소감과 상호관련성

(1) 의미와의 상호관련성

학습자는 서사 공간의 의미를 구성한 뒤, 자신에게 이와 유사한 의미로 다가오는 다양한 장소에 대한 장소감을 환기하는 양상을 보였다. 이렇듯 학습자가 소설을 읽으며 자신의 장소감을 환기하고자 할 때 가장 쉽게 환기의 근거를 찾는 방법은 바로 서사 공간과의 유사성에 주목하는 것이었다. 파머(R. E. Palmer)는 “텍스트는 동질성을 기반으로 하여 이해되기보다는 텍스트의 주제 혹은 사상(事象)이 공통된 것이기 때문에 우리에게 이해된다”¹⁶⁰⁾고 하였다. 이렇듯 텍스트와 독자 사이에 공유된 조건은 소설텍스트 이해에 필수적이다. 다음은 서사 공간에 대하여 학습자가 구성한 의미를 바탕으로 이와 유사한 의미를 지닌 학습자 장소감을 환기한 예이다.

① ‘뉴욕제과점’은 화자가 유년기를 보낸 공간이다. 어린시절 화자 자신의 존재를 규정해준 곳이다. 어린 시절을 보내면서 뉴욕제과점에 좋고 나쁜 추억들이 깃들어있고 나중에 회상하면서 삶의 의미를 깨닫게 해주는 공간이다. 또한 화자의 마음을 풍요롭게 만드는 불

159) 이효현, 「Whitehead의 ‘학습자의 현재 경험’의 특성 고찰」, 『교육과정연구』 29, 한국교육과정학회, 2011, p.16.

160) Richard E. Palmer, 앞의 책, p.339.

빛과 같은 추억이 깃들여 있는 곳이다. ... 뉴욕제과점을 읽자마자 전 동네가 생각날 정도로 나는 과거의 그 공간을, 지금은 너무도 많이 변해버린 그 공간, 그 길이 떠오른다. 뉴욕제과점과 내가 답한 공간이 동일시 된다고 생각했다. 이 소설의 화자처럼 나는 전에 살던 동네에 추억이 많고 그 추억을 회상하며 얼마 살지 않은 삶을 되돌아보는 계기가 되었기 때문이다. ... 한 동안 잊고 살았던 전 동네를 회상하게 해주었고 화자가 생각하는 뉴욕제과점과 내가 생각하는 전 동네에 대한 의미? 생각이 비슷해서 소설에 더 잘 이입할 수 있었던 것 같다.

㉠-뉴욕-02

㉠의 학습자는 서사 공간의 의미 구성을 토대로 이와 유사한 의미를 지닌 자신의 공간을 떠올리고 있다. 서사 공간의 의미와 자신의 장소가 지닌 의미를 동일시하며 스스로 서술자 ‘나’ 와 같이 자신이 살던 곳의 추억을 회상하고 삶을 되돌아보는 행위를 하고 있는 것이다. 이는 곧 학습자가 소설에 몰입할 수 있는 요소가 되고 있다.

㉡ ‘편의점’이라는 공간은 모두 각자의 ‘앨범’을 가지고 있는 사람들이 각자의 일상생활에 담긴 자신의 정체성이 담긴 물건을 사면서 편의점의 주인 혹은 알바생들에게 자신의 특성 또는 정체성을 알린다 생각을 하지만 사실 편의점 주인 혹은 알바생들과 주인공은 그저 화폐라는 것으로 묶인 얇은 관계속에 있는 대부분의 사람들이 정체성을 잃고 보편화되는 공간인 것 같다는 생각이 들었다.

나는 이 소설을 읽으며 백화점이 생각났다. 왜냐하면 백화점이라는 공간에 들어가면 모든 점원들이 나에게 친절하고 상냥하게 접근해오지만 이러한 나와 백화점 점원과의 관계 또한 이 소설 속 주인공과 편의점 점원과의 관계처럼 그저 ‘화폐’라는 것으로 묶인 얇지 않은 관계인 것이다.

㉠-편의점-39

㉡의 학습자도 마찬가지로 서사 공간의 의미를 화폐로 묶인 얇은 관계양식을 생산하는 곳, 따라서 그 안에서 관계맺음이 상실됨으로써 주체가 고유한 정체성을 잃고 보편화되는 곳으로 구성하고 있다. 이처럼 ‘편의점’이라는 공간은 ‘나’와 타자간의 관계 양식을 제약하기도 한다. 공간에 대해 주체가 가지는 의도가 그 공간의 정체성을 결정하는데 기여한다는 점에서 ‘편의점’이란 ‘나’로 인해 철저히 상품과 화폐를 매개로 한 합리적인 교환의 장으로 규정지어진다. ‘나’가 ‘편의점’을 가는 의도는 소비를 통해 자신의 일상, 습관, 서울 시민으로서의 정체성을 구매하기 위함이기 때문이다. 이러한 ‘편의점’에 대한 ‘나’의 장소감은 따라서 다시 그

공간 안에서의 특정 관계 양식을 생산¹⁶¹⁾해낸다. 이는 소설의 다음 부분에서 극명하게 드러난다.

내게 중요한 것은 그가 수다쟁이인가 아닌가뿐이다. 큐마트의 청년은 내게 꼭 필요한 말만 건넨다. ‘2,500원입니다’ 혹은 ‘데워드릴까요?’ 혹은 ‘빨대 넣어드릴까요?’ 등이 그것이다. 나는 그 점이 아주 마음에 든다. 그가 상품의 바코드에 스캐너를 댈 때면, 손님 쪽을 향한 모니터엔 가격과 잔액 등이 모두 표시된다. 마음만 먹는다면 우리는 어떤말도 안 할 수 있다. (1163)

인용문에서 드러나듯이 ‘편의점’에서는 얼마나 소비 행위에 최적화 되어 있느냐가 관계와 소통 방식의 가치판단 기준으로 작용한다.¹⁶²⁾ 사실상 바코드와 스캐너만 가지고도 그 공간에서 필요한 모든 정보가 소통되기 때문에 상품의 판매를 위한 서비스에 관련한 대화 이외에는 불필요하다고 느끼는 것이다. 이러한 관계 양상은 편의점 주인 혹은 직원과 손님간의 관계 뿐 아니라 ‘편의점’을 찾는 손님들 간의 관계에도 적용된다. 이 소설에 자주 등장하는 “못 본 척”하기라는 행동 양식은 ‘편의점’에서 그리고 서울이라는 도시 공간에서 매우 중요한 양식이다.

나는 젓병을 사는 사내의 얼굴이 궁금해 고개를 돌려보지만 사내는 바쁜 듯 나가버린다. 천 원을 받고 내 용건을 들어준 편의점 청년은 더 이상 나에게 불일이 없다. (1166)
나는 조용히 그곳을 지나쳤다. 그것이 내게는 더 익숙하고 편한 방법이었다. 모자와 나는 서로를 발견하면 약속한 듯 시선을 피하고 탄성을 부렸다. (1160)

이처럼 가끔 타인을 궁금해하지만 타인의 얼굴을 볼 수 없는 곳이 바로 ‘편의점’이다. 타인이 사는 물건은 볼 수 있으나 타인의 얼굴은 볼 수 없으며, 구매가 끝나

161) 공간에 대한 사회학적 접근은 공간과 사회가 서로를 (재)생산하는 관계에 있다고 설명한다. 사회적 조건이 특정한 공간의 양식을 생산하기도 하지만 동시에 공간적 배치가 특정한 실천의 집합을 반복적으로 생산함으로써 사회적 관계를 생산하기도 하는 것이다. 이러한 공간에 대한 사회학적 접근은 현상학적 공간론이 주목하는 공간에 대한 개인의 체험과 의미의 차원을 넘어 공간이 개개인에 대해 집합적으로 행사하는 효과를 포착할 수 있게 해준다는 점에서 공간 이해의 새로운 접근을 가능하게 한다. (이진경, 앞의 책, p.44)

162) 게오르크 짐멜에 따르면 동일한 가치를 지닌 사물을 주고받는 교환은 교환주체 사이의 상호 작용을 객관화시킨다. 이로 인해 인격적 상호작용은 사물로 전이되어 사람 사이의 관계는 사물인 대상들 사이의 관계로 전락하게 된다. (Georg Simmel, 앞의 책, pp.175-176.)

면 서로에게 불일이 없게 된다. 알아도 모르는 척, 봐도 못 본 척함으로써만 관계가 유지될 수 있는 것이다. 서로가 누구인지 묻지 않는 것이 ‘편의점’의 암묵적 규칙이며 ‘나’는 그러한 편의점을 “참으로 거대한 관대”라고 표현한다. 그 관대함을 깨고 그 이상을 넘어오는 것은 암묵적 규칙을 어기는 것이기 때문에 규칙을 파기할 경우 그 공간은 언제든지 다른 공간으로 대체가능하게 된다. 이렇듯 소설의 전반부는 ‘나’와 ‘편의점’이라는 공간 사이의 규정짓기와 관계설정을 통해 ‘편의점’이라는 공간에 대한 정체성과 그곳에서의 관계 양식을 생산해내고 있음에 집중한다. 이러한 서사 공간의 의미를 바탕으로 학습자는 자신에게 이와 유사한 의미로 다가오는 ‘백화점’을 환기한다. 즉, 거래적 관계 양식을 생산하는 곳으로서 서사 공간의 의미를 구성한 뒤, 자신에게 이와 유사한 의미를 지닌 장소를 환기한 것이다. 한편, 다음의 학습자는 서사 공간의 의미와의 유사성과 관련하여 자신이 직접 경험하지 못했던 대리적인 장소감을 환기하는 모습을 보여준다.

㉠ 시민들이 이유없이 고통받았다는 점에서 광주가 떠오른다. ... 다신 이런일이 일어나면 안될것같다고 생각했다. 죄없는 사람들을 죽이고 누명을 씌우고 그런 짓은 이 세상 어디에서도 일어나선 안된다. 고향을 그런 이미지로 낙인 찍히게 했다는건 정말 사람이 할 수는 없는 일이다. 마음이 아프다.

㉠-해룡-17

㉠의 학습자는 학습자의 직접적인 경험과는 무관한 장소를 환기하고 있는데, 이는 학습자가 ‘광주’라는 공간에 대해 형성한 대리적 장소감의 환기에 해당한다. 학습자는 ‘제주도’라는 서사 공간을 ‘무고한 시민들의 고통’을 내포한 공간이라고 보았으나 자신의 직접적인 경험 내에서는 이와 유사한 장소의 목록이 존재하지 않았고, 이에 대리적 장소감을 형성한 공간을 환기한 것으로 보인다. 이는 학습자의 직접적 경험이 반드시 전제되지 않더라도 장소감의 환기가 가능하며 이를 통해 서사 공간에 대한 이해와 감상의 심화가 가능함을 시사한다.

그러나 서사 공간의 의미를 충분히 구성하지 못한 경우나 서사 공간에 대한 정서를 단면적으로 형성한 경우, 혹은 의미를 오독한 경우와 같이 텍스트에 대한 이해가 미흡한 상태에서 이것과의 유사성을 근거로 한 자기 장소감을 떠올릴 경우 이는 미흡한 상태의 이해와 감상을 더욱 강화하거나 그 상태를 고착시킬 수 있다는 문제점을 지니고 있다. 다음은 그 예이다.

㉔ 뉴욕제과점은 주인공이 돌아가고 싶은, 주인공의 삶을 지탱해주고 있는 공간이다. 또 돌아갈 수 없는 것을 알고 이 기억들이 자신을 지탱해준다는 것을 깨닫게 해준 공간이다. ... 돌아가고 싶어도 갈 수 없는 뉴욕 제과점. 이런 점에서 침울하고 슬픈 분위기라고 생각했다. 그럼에도 이 추억들, 불빛들로 살아가는 주인공이 사실 살아갈 의미가 없지만 과거의 추억에 의지하는 것을 보고 현재에 의미를 두지 않고 살아가는 것이 슬프다고 생각했다. 이 소설을 읽고 중학교 3학년 2반 교실이 떠올랐다. 그림고 돌아가고싶은 때지만 다신 갈 수 없고 실제로 그 공간은 남아있지만 3학년 2반이 아닌 다른 반, 교실이 되어있기 때문이다.

㉔-뉴욕-01

위의 인용문에서 학습자는 ‘뉴욕제과점’의 수많은 의미 중 ‘돌아가고 싶어도 갈 수 없는’ 공간이라는 점에 주목한 결과 서사 공간에 대해 ‘침울함’, ‘슬픈 분위기’라는 정서를 형성하였다. 이는 서술자인 ‘나’가 형성한 ‘뉴욕제과점’에 형성한 전반적인 정서와는 거리가 있다. 뿐만 아니라 학습자는 주인공이 추억에 의지하는 것을 두고 ‘현재에 의미를 두지 않고 살아가는 것이 슬프다’라고 평가하고 있다. 그러나 소설의 서술자 ‘나’가 ‘뉴욕제과점’에 대해 서술하면서 오히려 “이 세상에 존재하지 않는 뭔가가 나를 살아가게 한다”고 말하고 “보이는 것만이 전부는 아니”며, “이 세상에서 사라졌다고 믿었던 것들이 실은 내 안에 고스란히 존재한다는 사실”을 깨닫게 된다는 점에서 이는 학습자의 평가와 일치하지 않음을 보여준다.

이러한 잘못된 서사 공간에 대한 의미 구성을 근거로 학습자는 다시는 돌이킬 수 없고, 돌아갈 수도 없는 ‘뉴욕제과점’과 유사한 공간으로 ‘중학교 3-2반 교실’을 환기한다. 서사 공간의 잘못된 이해가 적절하지 못한 장소감의 환기를 유발하고, 이것이 다시 서사 공간의 잘못된 이해를 고착시켰다고 볼 수 있다.

㉕ 내가 소설을 읽기 전에 제주도에 대하여 생각을 말해보라고 한다면 나는 당연히 여행도 갈 수 있고 볼거리도 많은 아주 긍정적인 곳이라고 할 것이다. 한편 병원도 병원에서 자신의 가족이 죽지 않았더라면 몸을 건강하게 해줄 수 있는 아주 긍정적인 공간으로 여길 것이다. 그래서 나는 경험에 따른 인식과 부정적인 의미를 포함하지만 잊을 순 없다는 것으로 제주도와 병원을 같다고 생각한다.

㉕-해룡-07

㉔의 학습자의 경우 ‘병원’이라는 장소를 환기하였다. 이는 소설 속 ‘제주도’라는 공간의 의미라기보다는 자신이 경험한 ‘제주도’와 서사 공간으로서의 ‘제주도’가 지니는 차이를 확인하고 거기서 발견한 공간의 속성을 하나의 의미로 바라보는 것에 가깝다. 그로 인해 ‘병원’이라는 공간 또한 긍정적 기능을 하지만 부정적인 경험에 따라 부정적인 의미로 다가올 수도 있다는 점에서 학습자는 두 공간을 병치시키고 있다. 그러나 과연 이것이 텍스트와의 연관성 속에서 적절한 해석인가에 대한 의문은 남는다. 이는 두 번의 장소감 환기를 거친 후 발견된 공간의 일반적 속성으로서 비단 서사 공간인 ‘제주도’에만 국한되는 것이 아니며 그로 인해 소설 속 ‘제주도’의 고유한 의미와 장소감은 존재하고 있지 않기 때문이다.

이처럼 서사 공간이 지닌 의미와의 유사성에 근거한 장소감 환기는 대부분 서사 공간과 자신의 장소감 사이의 유사성을 확인하는 데서 그칠 뿐, 이것이 다시 서사 공간의 의미에 대한 탐구로 순환적인 회귀를 이루지 못하는 한계를 드러내었다.

(2) 정서와의 상호관련성

학습자는 소설의 서술주체가 서사 공간에 대해 지니는 정서를 파악하거나 소설 감상을 통해 형성한 정서에 주목하여 자신에게 이와 유사한 정서를 불러일으키는 장소를 환기하기도 하였다. 다음은 그 예이다.

㉕ ‘먹먹함’ 바로 이거다. 할아버지의 전부였던 가구점의 부재, 할아버지의 막노동, 그리고 현재 할아버지의 부재. 할아버지 그 모든 것의 부재. 부재. 부재. 이 글을 쓰는 중에도 목이 메이는 건 할아버지와 행복했던 기억 특히 할아버지와 함께했던 가구점에서의 일들이 생생히 기억나기 때문인듯하다. 소설을 읽기 귀찮다고 생각했던 내가 다시 눈이 번쩍 뜨인 것은 ‘뉴욕제과점’에서의 김연수와 ‘유통프라자 가구점’에서의 ○○○이 겹쳐졌기 때문인 거다. 내가 마음속에만 껍썩 담아놓았던 이 모든 것들이 이 책에서 대신 대변해주었기 때문인거라고 생각한다.

㉔-뉴욕-33

㉖ 글쓴이가 뉴욕제과점에 다양한 감정을 느끼는 것 같다. 미안함, 애뜻함, 고마움 등. 우리에게 남아있는 각자의 공간도 다양한 감정을 품고 있겠지. 난 발레를 다시는 하지 않겠다고 마음먹었다. ... 증오하는 발레 학원도 결국 미화된 추억으로 가득하다. 왜 사람들은 즐거운 기억보다는 아픈 기억에 더 예민할까. 아마 즐거움 < 아픔이기에 특별한 것 같다.

살아가면서 웃음은 흘러가고 눈물은 고이니까.

㉔-뉴욕-21

⑥의 학습자는 서술자인 ‘나’가 ‘뉴욕제과점’이라는 공간에 대해 느끼고 있는 감정을 다양하게 인식하며 자신이 경험하는 공간에 대해서도 똑같이 다양한 감정이 존재할 수 있음을 인식하게 된다. 이를 통해 학습자는 자신이 다녔던 ‘발레학원’에 대한 기억을 떠올린다. 인용되지는 않았으나 학습자는 ‘발레학원’에서의 고통스러웠던 사건과 관계에 대한 기억을 구체적으로 떠올렸다. 스스로도 ‘발레학원’을 ‘증오하는’ 곳으로 묘사하고 있는 학습자는 그러나 공간에 대한 감정이 단일하지 않다는 것을 인식하며 ‘발레학원’에도 추억이 깃들여 있음을 떠올리게 된다. 학습자는 ‘발레학원’에 대한 증오와 동시에 아름다운 추억의 감정을 떠올리게 되고 하나의 공간에 대해 이처럼 다양한 감정이 존재한다는 사실은 「뉴욕제과점」의 ‘나’가 ‘뉴욕제과점’에 대해 여러 감정을 갖는다는 사실과의 유사성을 지닌다. 이러한 장소에 대한 정서의 유사성은 ㉔의 학습자의 경우처럼 이미 장소에 대해 학습자가 형성해놓은 정서에 해당할 뿐 아니라, ⑥의 학습자와 같이 서사 공간에 부여된 정서를 통해 학습자가 자신의 장소에서 새롭게 발견한 정서와의 유사성일 수 있다.

㉔ 프랜차이즈 매장들(버거킹, 롯데리아, 맥도날드, KFC)는 편의점과 마찬가지로 계산대의 직원과 소통이 하나도 없는 곳이다. 게다가 파는 음식이 생산되고 유통, 조리되는 방식도 철저하게 이윤추구를 위해 분업화, 효율화된 곳이다. 이런곳을 이용할 때면 (특히 혼자 이용할때면) 공허함이 기분을 후벼파는 것을 느낀다.

㉔-편의점-52

㉔ 소설을 읽으며 진도 앞바다에 침몰된 세월호가 떠올랐다. 2014년 4월 16일 진도 앞바다에서 승객 약 400명을 태운 세월호가 침몰했다. 그로 인해 수많은 사람이 죽었다. 이 소설에서 나온 ‘제주도’와 세월호가 침몰된 그 장소가 서로 두려움과 참담함이 공존한 곳으로서 많은 사람들이 희생된 것이 비슷하다고 생각이 되어 진도 앞 바다가 생각났다.

㉔-해룡-37

한편 위의 두 학습자는 좀 더 직접적으로 서사 공간을 통해 형성한 정서와 자신의 장소에서 형성한 정서 사이의 유사성에 집중하여 장소감을 환기하고 동일시하는 양상을 보인다. ㉔의 학습자의 경우 ‘공허함’이라는 정서를, ㉔의 학습자의 경우

‘두려움과 참담함’이라는 정서를 각각 떠올렸고 그러한 정서를 유발하는 자신의 장소로서 ‘프랜차이즈 매장’과 세월호가 침몰한 ‘진도 앞바다’라는 장소를 떠올리고 있다. 이상을 통해 학습자가 장소에 부여된, 장소가 드러내는 정서에 집중함으로써 서사 공간과 상호관련성을 이루는 자신의 장소를 확인하고 환기할 수 있음을 알 수 있었다. 또한, 서사 공간의 정서에 집중함으로써 자신의 장소에 대해 미처 인지하지 못했던 새로운 정서를 발견하여 서사 공간과 상호관련성을 이루는 장소로서 설정할 수 있음을 알 수 있었다. 한편, 학습자는 서사 공간의 정서와 대조되는 정서를 지닌 자신의 장소를 환기하는 모습을 보이기도 하였다. 다음은 그 예이다.

㉠ 나는 이 소설을 읽고 ‘우리 집’이라는 공간의 소중함에 대해 다시 한 번 생각했다. ‘우리 집’이라는 공간은 나의 정체성을 알아주는 즉 모두가 나의 ‘앨범’을 알고 있는 편의점 또는 백화점과는 대조되는 따뜻한 공간이다. ... 그저물건을 계산해주던 큐마트에 비해 훨씬 인정이 있고 따뜻한 공간임을 느꼈다.

㉠-편의점-39

㉠의 학습자는 ‘편의점’이 지니는 정서를 파악한 뒤, 이와 대조되는 따뜻한 정서를 지닌 자신의 장소인 ‘우리 집’을 떠올리고 있다. 그러나 학습자는 이러한 두 장소감 사이의 적극적인 비교를 통해 서사 공간의 의미를 해석하는 것으로 나아가기보다는 자신이 환기한 장소감에 대한 재생산 및 자기 확대에 그치고 있다는 문제를 보인다. 그러나 이는 텍스트와 자기 세계 사이의 변증법적인 대화가 아니라 텍스트 세계에 대한 대조적 자기 세계의 확인에 그치고 있다는 점에서 독자와 텍스트간의 진정한 대화가 일어난 것이라고 보기는 어렵다.

2) 실제적 차원의 접근을 통한 장소감 환기

리콴르에 따르면 텍스트가 아무리 자율성을 지닌다고 할지라도 텍스트 이전의 세계를 어느 정도 지시할 수밖에 없으며 독자의 해석은 텍스트가 지시하는 텍스트 이전의 세계와 독자의 세계와 상호연관을 이루기 때문에 가능해진다. 그렇기에 리콴르는 독자에게 완전히 이질적인 것이 텍스트에 나타나게 된다면 독자의 전유란 불가능해진다고 주장한다.¹⁶³⁾ 이는 학습자가 지닌 경험과 텍스트가 지시하는 세계가 이루는 상호연관성의 정도에 따라 학습자가 텍스트를 해석 및 전유할 수 있는 가능성에 차

이가 있음을 암시한다.

앞서 학습자가 텍스트를 통해 구성한 서사 공간의 의미와 정서에 기반하여 이와 관련된 의미 및 정서를 보유한 자신의 장소감을 환기하는 것을 살펴보았다. 이는 학습자가 서사 공간과의 상호연관성을 서사 공간의 의미와 정서 측면, 즉 장소감의 측면에서 발견하고 해석과 전유 과정에 들어온 것에 해당한다. 이는 서사 공간이 반영하고 지시하는 대상으로서의 실제 공간이 아닌, 텍스트를 통해 창출되는 과정에서 실제 공간과는 다르게 새롭게 구성된 장소로서의 서사 공간을 파악한 결과라고 할 수 있다. 그럼으로써 학습자는 서사 공간이 가리키는 대상에 국한되지 않고 다양한 장소에 대한 장소감을 소설 읽기에 참여할 수 있었다.

한편, 학습자들이 서사 공간과의 상호연관성을 발견하고자하는 과정에서 그 의미와 정서보다는 서사 공간이 지시하는 실제 대상에 대해 실제성의 측면에서 접근하는 양상들이 다수 발견되었다. 근본적으로 서사 공간은 학습자의 경험이 불가능한 공간이라고 할 수 있다. 서사 공간이 지시하는 대상 공간이 소재적으로는 학습자가 경험 가능한 것이라고 해도, 그것이 서사 공간으로 구성되는 순간 실제성과의 거리가 발생하기 때문이다. 다음은 학습자가 서사 공간의 의미나 의미를 형성하는 요소에 대한 고려 없이 단순히 실제적 차원에서 서사 공간과 동일한 소재의 대상 공간으로 치환시킴으로써 이에 대한 학습자의 장소감을 환기하고 있는 예이다.

㉠ 계속 빵집 얘기가 나오니 생각나는 빵집이 있었다. 빵도 맛있지만 사람이 좋아서 참 좋아하는 빵집이다. ... 사실 이 소설과 연관 있다고 할 수는 없지만, 이 소설을 읽으며 떠오르는 빵집이었다. 저는 그 빵집이 사라져도 그 빵의 맛이 사라져도 그 빵을, 그 사람을 그 빵집을 기억하려고요.

㉠-뉴욕-12

위의 학습자는 ‘뉴욕제과점’이라는 서사 공간과 동일한 ‘빵집’을 떠올리고 있다. 그런데 이는 같은 소재, 제재로서의 공간을 떠올린 것일 뿐, 서사 공간의 장소감과 연관성을 이루지 못하고 있다. ‘소설과 연관 있다고 할 수는 없지만’이라는 표현을 통해 학습자 스스로도 이를 인지하고 있음이 드러난다. 이 경우 학습자의 감상은 텍스트를 떠나 자신이 경험한 ‘빵집’에 대한 서술에 그치고 만다. 이는 서사

163) 윤원준, 「폴 리퍼의 해석학적 전유와 윤리의 가능성」, 『한국조직신학연구』 12, 한국복음주의조직신학회, 2009, p.160.

공간과 유리되어 텍스트의 이해 및 해석에 영향을 미칠 수 없으며, 따라서 학습자는 전유할 대상을 얻지 못할 수밖에 없다.

⑥ 나에게도 그런 장소가 한 곳이 있다. 이사하기 전의 아파트가 그런 공간이다. 아파트에서 태어나고 글을 처음 배우고 사람을 처음 만난 공간이므로 소중한 곳이다. 이사를 오 난 후 한 번도 다시 가 본 적이 없다. 물론 그림기도 하지만 아마 몇 달은 더 가지 않을 예정이다. ... ‘해룡 이야기’를 보며 많이 공감했던 부분이 고향 친구들을 만나며 떠들고 웃는 장면이었다. ... 친구들과 신나게 놀았다는 부분을 읽으며 나도 모르게 같이 웃었던 것 같다. 좋고 아픈 기억이 함께 공존하는 곳이 진짜 고향인 것 같다.

Ⓜ-해룡-18

⑥의 학습자의 경우 ‘제주도’에 대해 주인공이 나고 자란 고향이라는 표면적이고 단편적인 특성에만 주목하고 있다. 그 결과 학습자는 실제적 차원에서 이를 ‘고향’이라는 추상적인 공간으로 환원시킴으로써 자신의 고향인 ‘아파트’라는 장소를 떠올리고 있다. 이렇듯 단편적인 특성에 근거하여 학습자 장소감을 텍스트에 들여오는 것은 로젠블랫이 우려한대로 독자가 텍스트와 관련되지 않은 자기 경험을 투사하거나, 텍스트와의 일관성 있는 통합으로 이어지지 못할 가능성을 내포한다.¹⁶⁴⁾ 위의 예에서 볼 수 있듯이 서사 공간이 학습자가 경험 불가능한 시공간적 거리감을 내재하고 있는 경우 학습자는 이를 현실 세계에서 이와 유사한 소재적 특성을 지닌 공간으로 치환하여 이에 대한 장소감을 환기하고 있었다. 따라서 학습자가 환기한 장소감은 이것이 실제성 차원에서 소재적으로 공통된다는 특성만 지닐 뿐, 텍스트 전체를 통해 구현된 서사 공간과는 접점을 이루지 못한다는 한계를 지니고 있었다. 한편, 서사 공간이 지시하는 대상 공간이 학습자가 실제로 경험 가능한 공간인 경우, 즉 시공간적 거리감이 상대적으로 적은 경우에도 이러한 문제는 동일하게 나타났다. 단지 서사 공간이 지시하는 실제 공간에 대한 경험만 있을 뿐 이에 대해 학습자가 형성한 장소감이 부재하거나, 그것이 서사 공간의 장소감과 현격하게 차이를 이룰 경우가 빈번하기 때문이다. 다음 학습자의 감상문을 살펴보자.

⑦ 소설 속 주인공을 따라가면서 나도 그 감정을 조금 공감할 수 있었지만 현실로 돌아온 나는 다시 편의점에게, 비슷한 많은 공간들에게 아무 감정도 느끼지 않는다. 어찌 보면 당연하다. 그래서 나는 반대의 경우를 떠올려 보기로 했다. 아무도 없는 공원이거나, 동네에 있는

164) Louise M. Rosenblatt(1994), 앞의 책, p.19.

작은 산. 난 그런 공간을 참 좋아한다. ... 편의점과 정말 반대되지 않는가. 편의점에 있어서 나는 아무도 아니고, 중요하지 않다. 나와 관계에 아무것도 없다. 하지만 내가 좋아한다던 그곳들은 나만이 존재하고, 그 공간이 나와 교류하고, 나로 가득차있다. 한층 더 그 공간들이 사랑스러워지는 기분이다.

㉔-편의점-55

㉔의 학습자의 경우 스스로를 ‘독자로서의 나’와 ‘현실로 돌아온 나’로 나누어 인식하는 모습을 보인다. 그런데 ‘독자로서의 나’가 체험한 것이 ‘현실로 돌아온 나’에게 아무런 영향을 끼치지 못하고 있다.

‘독자로서의 나’는 ‘소설 속 주인공을 따라가면서’, 즉 텍스트의 세계 내에서는 주인공의 감정에 공감할 수 있으나 ‘현실의 나’는 이와는 거리감을 지닌다. 서사 공간을 현실로 옮겨왔을 때, 서사 공간의 대상이었던 현실속의 실제 공간은 서사 공간과는 다른 형상을 보일 수밖에 없다. 나아가 실제 공간에 대한 학습자의 경험이 가능하다고 해도 학습자가 그 공간에 대해 아무런 장소감을 형성하지 못한 상태였을 경우 오히려 자기 장소감을 환기하는 것이 소설의 이해 및 감상에 걸림돌이 될 수 있음을 보여준다.

이에 학습자는 ‘편의점’과 반대되는 장소감을 지닌 장소를 떠올린다. 자신이 존재한다고 느끼고 공간과의 교류가 있다는 점을 떠올리며 학습자는 자기 장소에 대한 장소애(topophilia)를 심화시키고 있는 것이다. 이는 자신의 경험과의 차이성을 파악하고 이를 텍스트의 연장선에서 다루려했다는 점에서 의의가 있다고 할 수 있다. 그러나 그것이 과연 텍스트로부터 적절하게 전유한 결과인가에 대한 의문이 남는다.

㉔ 제주도라는 공간은 적어도 나에게 만큼은 우리나라의 관광명소이자 자연 경관이 아름답기로 소문난 곳에 불과했다. 하지만 이 책에서 말하는 제주도는 나의 시선과 달랐다. 주인공 문중호에게 제주도란 밝음이자 암흑이고, 따뜻함이자 차가움이었다고 생각한다.

㉔-해룡-08

위의 학습자의 ‘제주도’라는 공간에 대한 실제적 차원의 접근을 통해 자신과 텍스트 사이에 존재하는 장소감의 차이를 발견하는 모습을 보여준다. 그러나 이 학습자 또한 각자의 차이를 발견할 뿐 이를 대화적인 관계로 발전시키고 있지 못하고 있다.

㉔ 소설을 읽으면서 내 머릿속에 소설 속 장면들을 그림처럼 그려나가면서, 나는 내가 자주 가는 편의점들을 생각했다. ... 이런 나의 편의점에 대한 경험 부족과 더불어 문학에 대한 관심부족이 합쳐져 나는 이 소설이 엄청 재미있다가나 ‘괜찮다’ 고 느껴지진 않는다. 다만 뭉뚱그레 이해만 했을뿐.

㉔-편의점-49

㉔의 학습자 또한 서사 공간에 대한 낮은 흥미와 이해의 원인에 대해 ‘편의점에 대한 경험 부족’ 및 ‘문학에 대한 관심부족’ 이라고 진단하고 있다. 이는 서사 공간을 실제 공간에 그대로 대응시킨 결과에 해당한다. 이 경우 학습자가 환기할 수 있는 장소감의 영역은 서사 공간의 모방 대상물로서의 실제 공간에 제한되며, 이 공간에 대한 학습자의 경험과 지식이 부족할 경우 장소감 환기를 포기하고 서사 자체에 대한 이해에 어려움을 겪게 된다.

이처럼 학습자의 체험적 유사성 내에서만 타자의 체험을 조회해보려 할 경우 유사성이 발견되지 않을 때 텍스트에 대한 이해를 매우 쉽게 포기¹⁶⁵⁾해버리게 된다는 한계를 지니게 된다. 소설은 실제적 삶과 삶을 구성하는 사회문화적 요소를 적극 반영하고 이와 관계맺음을 통해 발생한 대화적 장르¹⁶⁶⁾이며, 따라서 이러한 소설적 특징은 반드시 대화적인 독법을 요구한다는 문제의식을 전제로 한다. 대화적 장르인 소설은 소설과의 대화적 관계에 있는 요소들과의 상호적 읽기를 통해 대화적으로 읽어냈을 때에야 진정으로 장르의 본질적 의미를 구현할 수 있기 때문이다.

학습자가 소설 텍스트의 심미성을 구현하고 자기 삶과의 관련성 속에서 텍스트를 사유하는 제반 능력인 대화적 소통 능력(Dialogic communication competence)¹⁶⁷⁾은 텍스트 외적 상황 맥락 뿐 아니라 텍스트에 대한 논리적 이해를 필요로 한다. 텍스트에 대한 내적인 탐구의 과정에서 대화적 소통이 구체화될 수 있는 가능성이 발생하며, 이를 통해 학습자가 무분별한 외적 상황 맥락을 텍스트와 연관 짓는 불충분한 대화적 소통을 보완할 수 있기 때문이다.¹⁶⁸⁾

165) 우신영, 「서사수용에서 공감의 조정 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2009, pp.67-68.

166) 바흐친에 의하면 개별 문학 작품은 총체적 문학, 이데올로기적 삶, 사회-경제적 하부구조라는 세 가지 동심원으로 구성되어 있으며 이들은 서로 연결되어 있어 셋 중 하나라도 생략될 경우 작동하지 않는다. (김옥동, 앞의 책, p.96.)

167) 선주원, 「대화적 관점에서의 소설교육 교수-학습 전략 연구: 자기 반영적 소설의 중심으로-」, 『국어교육학연구』 14, 국어교육학회, 2002, p.212.

168) 선주원(2002), 위의 글, p.217.

이렇듯 서사 공간의 실제성에만 주목할 때, 실제 공간에 대해 학습자가 지니는 물리적인 시공간적 거리감의 유무와 정도에 따라 학습자의 경험 가능성에 한계가 발생하게 된다. 나아가 실제 공간에 대한 경험이 가능한 경우에도 서사 공간은 이미 작가에 의해 체험된 공간으로서 실제성과 거리를 둔 고유의 장소감을 표상하고 있기 때문에 학습자의 장소감과는 상이한 양태로 나타난다. 이때 학습자는 실제 공간에 대한 자신의 경험과 서사 공간 사이의 심리적 거리감을 느끼고 환기한 장소감을 해석의 도구로 사용하지 못하는 결과를 낳기도 하였다. 이를 통해 서사 공간을 이해하는데 중요한 것은 서사 공간에 대한 실제적 차원의 접근이 아니라, 서사 공간이 구현하는 장소감에 집중함으로써 서사 공간의 의미와 정서와의 관련성 속에서 학습자의 장소감을 선별해내는 것임을 알 수 있다.

다음 절에서는 서사 공간의 장소감과 상호관련성을 이루는 학습자의 장소감이 서사 공간의 이해 및 해석의 심화에 어떻게 활용되고 있는지를 살피고, 그 결과를 전유함으로써 학습자의 장소감이 어떻게 재의미화되는지에 대하여 살펴보겠다.

4. 학습자의 장소감 활용 양상

본 연구의 주요 해결과제 중 하나는 소설을 읽는 과정에서 학습자가 자신의 장소감을 환기하여 활용하는 것이 학습자의 소설 이해 및 감상에 어떤 영향을 발휘하는지를 밝히는 것이다. 이는 읽기 과정에서 학습자가 수행하는 정신적인 활동을 포함하는바, 감상문 분석뿐만 아니라 학습자와의 면담 내용에 대한 분석이 주요한 분석 대상이 되었다.

1) 서사 공간 이해 및 해석의 심화

자료를 분석한 결과, 학습자의 장소감 환기는 대체적으로 장소와 관련한 학습자의 기억을 활성화시키고 있었다. 장소감을 환기한다는 것은 물리적인 외관 및 구성물에 대한 시각적 이미지, 공간에서 발생한 사건과 사건의 주체, 공간을 경험한 시간 등 장소에서의 총체적 경험에 대한 기억을 떠올리는 일이기 때문이다. 자신이 환기한 장소감을 매개로 학습자는 자신의 기억을 활성화시킴으로써 서사 수용 및 해석의 유

의미한 근거가 되는 지점을 폭넓게 선택할 수 있었다. 다음 인용문은 학습자가 장소에 대한 기억을 본격적으로 활성화시키고 있는 모습을 보여준다.

㉔ 글이 끝나고 나의 추억 같았던 그 제과점에서 나올 때, 이제 잊고 있었던 나의 기억을 해보고 싶어졌다. 이사 오기 전 동네와 친구들과 학교와 축구장과 놀이터를 상상했다. 그리움과 따뜻함이 제과점과 놀이터 사이에 느껴지는 것 같았다. 머릿속에 잊혀졌던 얼굴들, 풍경들, 모양들을 그려볼 수 있어서 좋았다.

㉔-뉴욕-23

㉕ 소설을 읽으면서 그리고 읽고 나서 내 머릿속 아주 깊은 곳에 자리하고 있던 옛 기억들이 하나 둘 떠올랐다. ... 자잘한 기억들이 스쳐가던 와중에 내 유년시절 거의 전부를 보냈다고 할 수 있는 상현동이 떠올랐다. ... 오랜시간 잊고 지냈지만 상현동에서의 추억은 내 안에서 오래도록 촛불처럼 남아있을 것이다.

㉕-뉴욕-35

이처럼 학습자가 지닌 경험이 현재적 입장에서 해석의 근거로서 발현되기 위해서는 ‘기억’ 하기라는 주체의 능동적 행위가 필요¹⁶⁹⁾한데, 장소감의 환기는 서사 공간의 의미를 바탕으로 이와 관련된 자신의 경험을 기억함으로써 해석적 근거에 적합한 근거를 마련하는 행위가 된다. 이는 학습자가 텍스트 내재적 의미를 발견하는 데서 그치는 것이 아니라 자신의 경험을 바탕으로 텍스트를 이해하면서 또 다른 경험을 구성¹⁷⁰⁾할 수 있도록 하는 능동적 읽기의 수행으로 이어진다. 이를 통해 학습자는 장소감을 통해 환기한 경험을 근거로 삼아 소설 속 인물에 대한 이해를 높이고, 추상적으로 다가오는 서사 공간에 대한 구체적인 물질성을 정신에 새겨 넣으며, 이를 통해 서사 공간과의 거리감을 조정하는 양상을 보였다.

(1) 인물 이해의 증진

학습자가 서사 공간에 대한 장소감을 형성하게 됨으로써 얻을 수 있는 효과 중 하나는 인물에 대한 이해의 심화이다.¹⁷¹⁾ 학습자는 자신의 장소감을 환기함으로써 자

169) 정래필, 앞의 책, p.54.

170) 정래필, 앞의 책, p.54.

171) 한귀은(2008b), 앞의 글, p.396.

신의 장소감을 이룬 인물에 대해 인식하였다. 이는 장소를 인식한 주체로서의 학습자 자신이기도 하나, 그 장소를 공유한 타자에 대한 인식이기도하다. 장소감을 형성하는 요소로서의 인물에 주목함으로써 학습자는 서사 공간을 인식하거나, 서사 공간을 이루는 인물을 다시금 인식하는 모습을 보였다. 이를 통해 학습자는 서사 속 인물 또한 서사 공간을 경험하고 장소감을 부여하고 있는 동일한 성격의 주체로 상정함으로써 서사 공간에 대한 인물의 느낌과 감정에 공감을 이루었다.

㉓ 나의 유년시절은 지금은 보라매동이라고 이름이 바뀐 곳에 머물러 있다. ... (보라매동에서의 일-연구자) 모두 이 뉴욕제과점이라는 글을 쓴 사람의 가슴속에 남아있는 불빛처럼 내 안에서 끈히 잠들어 있었다. 저번 주 금요일에 기회가 생겨 다시 그 동네에 발을 들였다. 내가 어렸을 때 걸었던 길을 걷고, 예전에 살던 집을 지나며 내가 느낀 그것은 뉴욕 제과점이 사라진 뒤, 그곳에 다시 찾아간 주인공이 느꼈던 그것과 같았다. ... 이미 향수는 흩어지고 없었다.

㉓-뉴욕-13

㉔ 같은 학교, 같은 반에서 함께 글을 쓰고 있지만 조용해 보이는 친구가 영화관에 가면 신나 어쩔줄 모를수도 있고, 활발하고 항상 팬찮아 보이는 친구가 공원에서 혼자 흐느껴 울 수도 있다. ... 편의점 카운터는 하루에 슬픈, 기쁜, 조금 밝은, 멍멍한 기운들을 수도 없이 만났을 것이다. 그러나 그들이 기운을 고스란히 받았을지 의문이다. ... 어쩌면 나도 그 카운터(큐마트 직원-연구자)와 같다. ... 사람들에게 전혀 주의를 기울여본 적이 없다는 것. 그것이 내 가슴 속 한켠에 자리 잡은 양심을 콕콕 찌른다.

㉔-편의점-57

㉕ 소설을 처음 읽었을 때 주인공이 자신의 고향을 부정적이고 불행한 곳이라고 생각하는 것에 의문이 들었습니다. 평소 제주도라는 말을 들으면 여행가고 싶은 곳, 우리나라의 유명한 관광명소가 많은 곳이라는 이미지가 강했기 때문에 주인공의 생각에 공감 할 수 없었습니다. 그러나 그 뒤에 나오는 불과 몇 십 년 전의 제주도의 현실과 상황을 보고 놀라움을 감출 수 없었습니다. 무자비하게 시민들을 죽이고, 불을 지르고 마을을 모두 태워버린 모습이 떠올랐고 그곳에서 가족을 잃고 주인공과 헤어진 많은 사람들에게겐 상처와 전쟁만큼의 고통을 불러왔을 것이라고 생각하게 되었습니다. ... 지금은 제주도라는 공간이 단순히 아름답고 여행하고 싶은 곳이라고 생각될지 모르지만 이 곳에서의 아픈 과거를 가지고 있는 사람들은 주인공처럼 누군가의 피, 죽음이 떠오르는 기억하고 싶지 않은 장소일 수 있겠다는 생각이 들었습니다.

㉕-해룡-21

㉓의 학습자의 경우 자신의 장소감을 서사의 인물에게서 발견하고, 인물이 발견한

장소감을 자신의 장소에서 발견하는 대화적 관계를 보여준다. ‘글을 쓴 사람의 가슴속에 남아있는 불빛’을 ‘내 안에서’ 발견하고, 자신이 환기한 장소감의 기억을 따라가며 거기서 느꼈던 느낌이 주인공의 것과 ‘같았다’라고 표현하는 부분에서 이를 확인할 수 있다. ⑥의 학습자도 마찬가지로 ‘카운터’와 자신이 ‘같다’고 표현하며 자신과의 동일시를 통해 서사 속 인물을 이해하고 있는 모습을 보인다. 이는 대상에게서 주체를 다시 발견하는 과정인 전위(transposition)에 해당한다. 주체가 자기 체험과 대상의 체험사이의 유사성을 전제로 전위의 과정을 거칠 때 구체적인 체험을 구현하는 대상에 대한 이해 가능성은 높아지게 된다.¹⁷²⁾ ⑦의 학습자는 ‘제주도’에 대한 주인공의 장소감에 의문을 품었으나 서사 공간에서 벌어진 사건과 주인공의 기억을 통해 ‘제주도’라는 공간을 새롭게 이해함으로써 주인공의 생각을 이해해나가는 모습을 보인다.

실제로 소설 속 ‘제주도’는 철저히 ‘중호’의 기억에 의해 의미화 된다. 국가적 차원에서 공적으로 기록·공유된 역사로서의 집단 기억(collective memory)이 아니라 개인의 체험을 통해 개인 내적으로 보유하고 있는 사적 기억으로서의 4·3은 ‘중호’에 의해 다음과 같이 증언되고 있음을 확인할 수 있다.¹⁷³⁾

그 무섭던 소까이(疏開). 온 섬을 뺨 돌아가며 중간산 부락이란 부락은 죄다 불태워 열흘이 넘도록 섬의 밤하늘을 흰히 밝혀놓던 소까이. 통틀어 이백도 안되는 무장폭도를 진압한다고 온 섬을 불지르다니, 그야말로 모기를 향해 칼을 빼어든 격이었다. 그래서 이백을 훨씬 넘어 삼만이 죽었다. 대부분 육지서 들어온 토벌군들의 혈기는 그렇게 철철 넘쳐흘렀다. (149)

소개란 취락지구의 인원과 물자를 후방 안전지대로 후송시킴을 뜻하는데, 이걸 솟제 마을에 불을 놓아 물자를 모조리 태워버리고, 거기다가 폭도들이 섞여 있을지 모른다고 인원마저 파괴했으니, 초토작전보다 더 가혹한 것이었다. (149)

그건 전쟁중에 일어난 게 아니었다. 6.25터지기 두해 전 일, 그러니까 그건 전쟁이 아니라 좌익폭동 진압이었다. 폭동 진압에서 삼만이 죽었다니! (150)

172) 우신영, 앞의 글, p.66.

173) 기억은 ‘역사’에 저항하는 담론으로서, 그 속에서 배제되었던 타자의 경험 혹은 타자적 경험을 드러낸다. 또한 이러한 타자적 체험은 이야기를 통해 분유(分有)할 수 있는 가능성을 지니게 된다. '분유'의 개념에 대하여는 윤대석(2007), 앞의 글, pp79-85를 참조.

이러한 ‘중호’의 체험은 푸코(Michel Foucault)가 말하는 ‘예속된 삶’ 즉, 공식적 기억의 심급에서는 합법성을 인정받지 못하고 은폐된, 역사적 내용에 대항하는 사적 기억에 해당한다.¹⁷⁴⁾ 이러한 개인이 가진 특수한 기억의 대항방식은 지배담론에 정면으로 맞서는 것이 아니라 그 안에 비공식적 삶을 분출시키는 것¹⁷⁵⁾이며, 이를 통해 사적 기억은 타자에게 전이되어 역사적 의미를 지닌 기억이 될 수 있다.¹⁷⁶⁾ 이를 통해 ‘제주도’라는 공간은 ‘중호’라는 인물의 개인적 상처와 부정의 대상으로서의 고향이기도 하지만 동시에 그 체험이 역사적인 것과 결부되며 역사성을 담지한 상징적 공간이자 역사의 대항 담론으로서의 기억의 공간으로 위상을 달리하게 된다. 이는 개인적 체험의 개별성을 유지하면서 동시에 이를 분유하여 공동체의 문화적 기억으로 통합하는 과정¹⁷⁷⁾에 다름 아니다. ‘중호’가 겪었던 가족과 관련한 개인사, 즉 어머니가 토벌대 간부와 살림을 차린 일이나, 그로 인해 고아원에서 자라게 된 경험 등은 개인적인 사건이지만 동시에 그 원인이 4·3이라는 역사적 사건에 있음으로 인해 공적인 성격을 띠게 된다. 개인의 역사적 경험은 집단경험으로 나아가면서 개인의 경험으로 축소되지 않고 오히려 확장되며, 이를 통해 개인의 경험적 장소는 역사적 공간으로 확장되며 기억¹⁷⁸⁾되는 기억의 공간의 의미를 지니게 되는 것이다.

학습자는 이러한 서사 공간에 대한 인물의 기억, 태도를 통해 서사 공간을 바라봄으로써 ‘제주도’가 공적인 역사적 장소감을 지니면서 동시에 ‘중호’ 개인의 사적 장소감을 모두 표상하는 서사 공간이 됨을 발견해 나갈 수 있었다. 나아가 학습자는 그 과정에서 공감할 수 없었던 ‘중호’라는 인물에 대한 이해를 증진시켜나갈 수 있었다.

(2) 구체적 물질성의 생성

174) 이정석, 「제주4·3사건을 기억하는 두 가지 방식」, 『어문학』, 102, 2008, p.529.

175) 이정석, 위의 글, p.531. 지배권력은 4·3을 ‘공산폭동’으로 규정하며 이를 공식 역사로 규정함으로써 그 바깥의 문제제기를 봉쇄하는 방식으로 공산폭동론을 확대 재생산해왔다. (김은아, 「김석범의 「까마귀의 죽음」과 현기영의 「순이삼촌」에 나타난 ‘4·3’ 기억의 재현 비교」, 『국제한인문학연구』 3, 국제한인문학회, 2005, p.88.)

176) 정래필, 앞의 책, p.112.

177) 윤대석(2007), 앞의 글, pp.87-88.

178) 남진숙, 앞의 글, p.15.

학습자와 서사 공간 사이의 거리감은 서사 공간이 지닌 장소감의 성격에 따라, 시공간적 격차에 따라 다양하게 나타난다. 이러한 거리감이 클수록 텍스트는 ‘지금-여기(here and now)’의 의미를 지니지 못하고 결국 학습자는 서사 공간을 추상적이고 관념적인 공간으로 받아들이게 된다.

그러나 소설을 읽고 떠오르는 자신의 장소에 대해 생각해보는 학습 활동으로 인해 학습자는 서사 공간에서 자신이 주목한 것을 자신의 현재적 상황에 전이시키거나 되살리고자하는 노력을 보였다. 이 과정에서 추상적이고 관념적이었던 서사 공간은 구체적인 감각과 물질성을 지닌 대상으로서 자리매김하게 되었다. 서사 공간과 관련성을 이루는 자신의 장소감을 환기하기 위하여 서사 공간의 장소감을 현실에 투영하려는 일련의 노력을 통해 그렇지 않으면 표면화되지 못했을 서사 공간의 구체적 감각이 더욱 뚜렷하게 되살아난 것이다. 이러한 구체적 물질성을 몸에 새겨 넣음으로써 어떠한 물질성도 전달하지 못하고 고정된 어휘로서 존재했던 서사 공간은 학습자에게 직접 감지되는 구체적 어휘목록으로 변환¹⁷⁹⁾된다. 다음은 그 예이다.

㉠ 자연스럽게 소설에 몰입하게 된다. 어느새 진짜 제과점 아들이 된 듯 한 시점으로 읽게 되면서, 장면을 상상하면서 읽었다. 작가의 기억 속에 남아있는 것을 나는 글을 통해 나의 것으로 만들어가는 듯 한 느낌을 받았다. 나의 추억이 제과점인 것처럼. 개도 카스텔라를 먹는다며 부러워했던 친구들은 나의 친구들이 되었고 단팥빵, 크림빵도 나의 손에 들려 있었다. 작가가 말한 불빛도 볼 수 있었다.

㉠-뉴욕-23

㉢ 그 공간을 생각한 뒤로부터 내 기억이 어렴풋이 되살아난다. 공간은 그런 소리와 냄새, 그리고 때로는 맛, 촉각도 포함해서 그야말로 시간여행이 가능한 곳이다. 공간 속에는 지나간 세월의 겹이 쌓여있을 뿐 아니라 수많은 기억과 이야기들을 묵묵히 감싸고 있는 것이다. 그렇기에 공간이 단순히 ‘사용’ 하는 것이 아니라 ‘관계’ 맺는 것이 아닐까? ... 사라졌고, 떠나갔음에도 여백이 우리에게 남기는 흔적은 잔잔하게 강렬하다. 우리가 죽고, 사랑하는 사람이 떠나가고 나서도 어떤 공간 속에 혹은 누군가의 기억 속에 영원히 스민채로 남아있지 않을까.

㉢-뉴욕-26

㉣ 4.3사건. 얘기는 들어봤지만 정확한 당시 상황과 피해에 대해 잘 몰랐다. 정확히 말하

179) 한귀은(2008b), 앞의 글, p.396.

면 별로 관심이 없었고, 쉽게 잊혀지는 탓에 제주도에 놀러갈 때면 즐겁다는 생각만 할 뿐. 한 번도 이 사건에 대해 떠올려본 적이 없었다. 솔직히 소설을 읽으면서도 이 순간에는 기억해야 되는 사건이고, 눈길이 가는 사건이지만 시간이 지나면 늘 그랬듯 자연스럽게 잊혀지겠지라는 생각을 했었다. 하지만 이번엔 달랐다. 집에 가서 TV를 보는 중에 문득 이 소설이 떠올랐다. 역사책에서 접했을 때는 내가 닦친 일이 아니니까. 너무 먼 과거라고만 느껴졌기 때문에 실감나지 않았던 것 같다. 내가 너무 몰입해서 읽은 탓일까? 소설 속 상황이 가깝게 느껴졌고, 그 상황들을 머릿속에서 쉽게 상상할 수 있었다.

㉠-해룡-04

㉠의 학습자의 경우, 비록 그 의미가 충분치는 않으나 서사 공간에 대해 주인공 ‘나’가 가진 장소감을 텍스트 세계 안에서 자신의 것으로 만들어가는 전유과정을 보여주고 있다. 전유란 텍스트가 새로운 실존 및 경험으로서 독자에게 다가오는 사건이자 이질적이었던 어떤 것을 자신의 것으로 만드는 작업¹⁸⁰⁾에 해당한다. 이로 인해 서사 공간인 ‘뉴욕제과점’은 비록 학습자가 경험한 적도 없는 이질적인 공간이지만 그에 대한 장소감을 형성함으로써 서사 공간에 대한 구체적인 감각, 물질성을 획득하게 된다. ㉡의 학습자는 서사 공간의 ‘소리와 냄새, 맛, 촉각’을 느낌으로써 이러한 구체적 물질성이 언제든지 그 공간으로 자신을 되돌리고 있음을 발견한다. ㉢의 학습자 또한 마찬가지로 시공간적 거리감으로 인해 체험될 수 없는 역사적 장소를 서사 공간을 통해 ‘상상’ 함으로써 가깝게 느끼고 있음을 보여준다.

2) 서사 공간의 장소감 전유

(1) 장소의 재의미화

학습자는 소설을 읽어가는 과정에서 서사 공간에 대한 의미를 구성함으로써 서사 공간을 개별적으로 기호화하는 과정을 통해 공간(space)을 장소(place)로 바꾸어 나가게 된다.¹⁸¹⁾ 이 과정에서 학습자는 서사 공간의 장소감과 자신이 지니고 있던 장소감을 소통시킴으로써 텍스트의 의미를 생성하고 재구성하는 생성적 독서¹⁸²⁾로 나

180) 유원준, 앞의 글, p.158. 텍스트의 형성이 원래의 상황과 저자로부터 떨어져나옴으로써 가능하다는 점에서 텍스트는 이미 거리를 전제하고 있으며, 독자는 이에 대한 설명과 전유의 과정을 통해 그 거리를 좁히게 된다. 이런 점에서 거리란 전유의 필수적 요소가 된다.

181) 한귀은(2008b), 앞의 글, p.396.

아가기도 한다. 다음은 이러한 생성적 독서를 통해 학습자가 자신의 장소를 재의미화하는 예시에 해당한다.

㉠ 흔히 ‘제주도’ 라고 하면 여행이 목적인 공간으로서 사람들에게 많이 인식된다. 물론 나도 마찬가지이다. 하지만 이 소설을 읽고 나서 ‘제주도’ 라는 공간은 아름다운 경치와 자연, 즐거운 여행장소 뿐만 아니라 한때는 두렵고 참담했던 아픔이 있는 곳이라는 것을 알게 되었다. 제주도는 보기보다 의외로 아픔이 있는 곳이라는 것을 생각하게 되었다. ... 그로 인해 이 소설은 우리에게 우리도 ‘제주도’ 같은 공간을, 우리가 접했던 그 공간을 다시 한 번 생각해보게 한다는 생각이 들었다.

㉠-해룡-37

㉠의 학습자는 서사 공간과 동일한 대상 공간인 ‘제주도’ 를 떠올리고 있다. 학습자는 자신이 경험한 ‘제주도’ 와 소설 속 주인공 ‘문중호’ 를 통해 알게 된 ‘제주도’ 를 비교함으로써 소설을 읽기 전과 후의 ‘제주도’ 에 대한 인식이 변화하였음을 보여준다. 그러나 장소감의 재의미화가 단지 같은 공간에 대해 학습자의 추체험의 폭을 넓히는 것에서 그치는 것이어서는 안 될 것이다. 학습자는 작중인물의 의식과 타자와의 관련성을 매개하는 서사 공간에 대한 이해를 토대로 이러한 매개가 되는 자신의 장소를 인식하고, 장소가 만들어내는 자아와 타자의 관계를 재인식¹⁸³⁾ 하는 데까지 나아갈 수 있어야한다.

위의 감상문에는 구체적으로 드러나지는 않았으나 학습자가 자신이 처한 현실 속의 ‘제주도 같은 공간’ 을 생각해보게 된다는 점을 통해 추체험의 폭을 넓히는 것에서 나아가 자신의 장소에 대한 재의미화로 이어질 가능성을 엿볼 수 있다. 다음은 서사 공간의 의미를 자신의 장소에 들여옴으로써 자기 장소를 의미 있게 재인식하고 있는 예시이다.

㉡ 가장 먼저 떠오른 공간은 ‘서산 팔봉에 있는 외할머니댁’ 이다. 이 공간은 따뜻한 향기로 가득 찼으며 내겐 쉼터 같은 곳이었다. ... 외할머니께서 연세가 많아지셔서 요양원으로 가게 되었다. 결국 그 팔봉집은 아무도 살지 않는 물과 전기가 끊긴 집이 되었다. 그 곳에서 이제 더 이상 웃음소리, 구수한 된장 냄새와 같은 따뜻한 향기를 맡을 수 없다. 이

182) 김혜영, 「문학독서교육의 평가」, 『문학 독서 교육, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상사, 2005, p.134.

183) 선주원(2005), 앞의 글, p.481.

사실에 내겐 굉장한 서운함과 두려움이었다. ... 하지만 이 글을 읽고, 지금 생각해보면 그 공간은 여전히 따뜻하고 익숙하다. 그 곳에서의 여러 불빛들이 아직 내게 생생히 그 온도를 전해주고 있기에 나는 살아갈 수 있다. 살면서 갑갑한 것들이 나를 덮쳐와도 그 온도는 내가 추워질 때마다 따뜻하게 해준다. 이것이야말로 공간이 가진 힘이 아닐까. 아무렇지도 않은 것 같지만 실은 내게 너무나도 따뜻한, 불가피한 온도였음을 알게 된다.

㉔-뉴욕-11

㉔ 이 소설에서 제일 좋았던 부분은, ‘그저 보이는 것만이 전부는 아니라는 사실을, 이 세상에서 사라졌다고 믿었던 것들이 실은 내 안에 고스란히 존재한다는 사실을 나는 깨닫게 되었다’ 이다. 그렇다. 할아버지의 가구점은 더 이상 존재하지도 않고, 할아버지 또한 그렇다. 그렇지만 내 안에 그 모든 것들이 살아 있다. 기억들 전부가 숨 쉬고 있고, 때문에 나는 그 기억으로 삶을 살아낸다. 가구점과 할아버지가 내 안에 여전히 존재한다는 것을 간접적으로 말해준 이 책이 고맙다. 그저 고맙다.

㉔-뉴욕-33

㉔의 학습자는 소설을 읽고 ‘서산 팔봉에 있는 외할머니댁’이라는 공간을 떠올리며 그에 대한 장소감을 서술하고 있다. 그 공간은 학습자에게 ‘뉴욕제과점’처럼 ‘따뜻했던 향기’로 가득 찬 공간이자 사라지고 현재는 존재하지 않는 공간이다. 학습자는 ‘외할머니댁’이라는 장소에 대한 따뜻한 기억을 회상하며 이를 구체적으로 되살려내고 있었지만 동시에 현재적 관점에서 그것이 더 이상 다시 경험할 수 없는 것이라는 것을 인지하고는 ‘서운함’과 ‘두려움’이라는 감정을 지니고 있었다. 그러나 소설을 읽음으로써 학습자는 그 장소가 사라졌지만 ‘여전히 따뜻하고 익숙’한 장소이며 그곳에서의 불빛이 ‘아직 내게 생생히’ 그 온도를 전해주고 있음을 알게 되고 그것이 현재의 나를 살아가게 함을 깨닫게 된다. 이는 학습자가 기존에 자신의 장소에 대한 느낌을 소설을 통해 재인식하여 장소에 대한 재의미화를 이룬 사례에 해당한다.

㉔의 학습자 또한 이러한 자기 장소에 대한 장소감의 재의미화 과정을 보여주고 있다. 사라진 ‘할아버지의 가구점’에 대해 회상하면서 학습자는 소설 속 구절을 인용하며 ‘가구점과 할아버지가 내 안에 여전히 존재’함을 인식한다. 학습자는 특히나 이를 책이 ‘간접적으로 말해준’이라고 표현하고 있다. 이는 학습자가 텍스트의 이야기에 귀 기울임으로써 텍스트가 무엇을 이야기하고 있는가를 적극적으로 경청하고 있음을 보여준다.

④ 소설을 읽으면서 그때 그 버스 안이 많이 생각났다. 그들에게 나는 초록색 가방을 맨 학생에 불과하고 나 역시 관심을 가졌던 몇 명 이외에는 특징도 기억하지 못한다. 항상 버스를 타던 흑인 둘이 낮은 임금을 받으면서도 아무 말도 못하고 있을지, 항상 버스를 타다 갑자기 타지 않게된 청년이 자살을 기도했을지 누가 아나.

㉞-편의점-42

㉞ 결국 우리 교실. 이러한 단절을 우리는 극복해내고 있는 걸까. 2학년이 되고 서로에 대한 관심이 점점 없어지고 있는 것을 느낀다. 아마도 각자 감당해내야 할 삶의 속도가 갑자기 빨라져서가 아닐까. 자본주의 사회도 계속 효율, 속도만을 강조한다는 점에서 연관이 있다. 힘들어하는 친구에게 관심을 쏟는 것이 시간낭비처럼만 느껴진다는 한 친구의 말. ... 무엇이 그 친구를, 또 다른 친구들을, 그리고 나를. 서로에게서 눈을 돌리게 만든 걸까.

㉞-편의점-52

④의 학습자의 경우 자신이 매일 타고 다니던 ‘버스’라는 장소를 떠올리며 지금껏 인지하지 못했던 버스 안의 인물들과 그들이 지닌 삶의 이면에 대해 처음으로 인식하게 된다. 이는 소설 속 ‘편의점’에서 개인의 정체성과 고유한 삶의 이야기가 지워지며, 말미에서 편의점에서 물건을 사는 모두가 사실 저마다의 삶을 지닌 존재임을 기억하라는 메시지에서 촉발된 인식이라고 볼 수 있을 것이다. 이를 통해 학습자는 익숙한 장소에 존재하던 자기 자신으로부터 그 장소에 함께 존재했으나 의미 있는 것으로 인식되지 못했던 타자로 시선을 돌리게 된다.

이러한 장소를 이루는 타자에 대한 인식 및 타자로의 관점 전환은 ㉞의 학습자에게서도 나타난다. ㉞의 학습자의 경우 ‘편의점’ 으로부터 ‘효율, 속도만을 강조’하는 ‘자본주의 사회’라는 사회적 의미를 발견한다. 이 때 ‘편의점’이라는 공간은 자본주의 사회의 음영을 나타내는 하나의 상징이 된다. 학습자는 이러한 사회적 의미를 자신의 장소인 ‘교실’에 적용하며 효율성을 위해 진정한 관계 맺기로부터 ‘단절’되었던 자신과 자신의 친구들에 대해 성찰하는 모습을 보여준다. ‘교실’이라는 장소에 사회적 의미가 접속되며 ‘교실’을 이루는 인물과 관계가 새롭게 성찰의 대상으로 전환된 것이다.

(2) 공간 일반에 대한 성찰

학습자는 자신이 환기한 장소에 대한 재의미화를 이루는 데서 나아가 서사 공간의 이해 과정에서 발견한 공간일반의 특성에 대해 성찰하는 양상을 보이기도 하였다. 학습자는 이를 통해 공간은 주어진 것이 아니라 주체를 통해 기획, 구성되는 것임을 인지하고 공간을 생산하려는 시도를 보이기도 하였다.

㉔ 각자의 뉴욕제과점은 다르면서 하나이다. 공간은 참으로 신기한 것 같다. 분명히 보이는 공간은 하나일 텐데 그 공간에 누가 있는지, 무엇을 하는지, 얼마나 있었는지에 따라 달라진다. ... 공간에는 본질적인 의미는 없다. 그 공간 자체가 의미를 가지는 것이 아니라 공간에서 일어나는 일에 따라 의미가 결정된다.

㉔-뉴욕-17

㉕ 공간이라는 곳이 하나로 일정한 것이 아니라 어떤 사건이나 외부적인 요인 때문에 달라질 수 있는 곳 혹은 공간은 우리의 상태를 나타내는 지표라는 생각이 들었다.

㉕-해룡-38

위의 두 학습자는 서사 공간의 의미와 자신이 환기한 장소의 의미 구성 과정에서 공간 일반에 대한 새로운 인식의 확장을 수행하고 있음을 보여준다. 이렇듯 학습자는 공간을 하나의 사유 대상으로 삼아 공간의 속성을 발견해나가는 한편 이를 자신의 실천 영역으로 끌어들이어오기도 하였다. 이러한 실천적 행동(praxis)은 파울루 프레이리(Paulo Freire)가 상징하는 교육의 궁극적 목표이기도 하다. 비인간화된 현실에 대한 자각을 통해 인간화를 되찾기 위한 실천적 행동, 즉 프락시스(praxis)를 가능케 하는 것이 바로 그것이다. 프레이리는 ‘대화’의 본질과 역할을 밝히며 말이 단순히 대화에 필요한 언어적 도구에 그치는 것이 아니라 성찰과 행동의 상호작용을 포함한다고 보았다. 그리고 이는 곧 프락시스를 발생시킨다.¹⁸⁴⁾ 학습자가 텍스트와의 대화 속에서 성찰과 행동의 상호작용을 충분히 이를 경우 이러한 실천적 행동은 자연스러운 결과로서 나타난다. 다음은 그 예이다.

㉖ 우리에게는 내가 살았던 동네와 같은 공간들이 더 필요하다고 생각했다. 같은 체계로만 이루어져 있는 공간들이 아닌(편의점, 체인점, 맥도날드(!), 아파트, 동네 심지어 사람마저!) 각각의 향을 가지고 있는 공간들 말이다. 만약 그러한 공간이 없을 때, 어쩔 수 없이

184) 이에 관하여는 Paulo Freire, 남경태 역, *Pedagogy of the oppressed*, 『페다고지』, 그린비, 2010의 3장을 참조.

공간에 존재해야만 하는 대부분의 사람들의 삶은 어떻게 될지, 방랑자도 아닌 말라가는 생
물과 같은 삶들에 비가 내릴 곳이 어디인지 고민하게 된다.

㉠-편의점-50

㉠ 나는 이 ‘해룡이야기’를 읽고 나서 제주도가 꼭 여행하는 관광지가 아니라 기억하고
꼭 마음에 새겨야하는 곳이라고 생각되었다. 하지마섬(하시마-연구자)도 사람들이 기억 못
하다가 방송프로그램에서 나오고 영화로 제작되어서 사람들이 조금 더 기억할 수 있었다.
제주도도 또한, 휴향지에 모습이 아니라 우리 민족의 눈물이라고 생각하며 또 다른 이면을
사람들에게 알리고 기억하고 마음속에 새겨야한다고 생각한다.

㉠-해룡-03

㉠의 학습자는 소설의 ‘편의점’이라는 공간에 대해 형성한 장소감을 바탕으로 자
기 삶에서 이에 저항하는 형태의 공간을 기획하는 모습을 보여주고 있다. 뿐만 아니
라 그러한 공간을 갖지 못하는 사람들의 삶을 고민하며 타자에 대한 고려를 포함한
공간적 실천을 기획하고 있음을 보여준다. ㉠의 경우 역사적 장소로서의 ‘제주도’
를 인식하고 그 역사적 진실을 기억함으로써, 즉 기억의 장소로서의 ‘제주도’를
받아들임으로써 진실을 알리고 보존하고자 하는 실천적 양상을 보인다.

해석은 이처럼 읽기를 통해 현재적 사건¹⁸⁵⁾이 발생함으로써 완결된다. 현재적 사건
이란 인간의 실존 및 경험으로부터 언어를 통해 빚어진 텍스트가 독자의 삶의 현장
속에서 새롭게 재구성(refiguration)될 수 있는 모형으로 작용¹⁸⁶⁾함을 뜻한다. 진
정한 전유란 이처럼 텍스트가 열어 보이는 새로운 삶의 형태(forms of life)로부터
학습자가 자기 자신을 알 수 있는 새로운 능력을 부여받는 과정¹⁸⁷⁾에 해당한다.

이러한 공간의 실천 양상을 보이는 것은 긍정적인 반응에 해당하나 대부분의 학습
자들이 이를 서사 공간의 구성을 통해 만나게 된 서사 공간의 총체적 장소감과 연결
고리가 빈약한 상태에서 수행하고 있다는 것이 문제로 지적될만한 지점이었다. 텍스
트에 대한 내적 탐구를 충실히 수행한 결과에 대한 전유라기보다는 이것이 충분히
이루어지기 전에 성급하게 전유를 시도한 것으로 파악되었기 때문이다. 다시 말하자
면, 전유의 결과만 있고 무엇을 전유했는지가 구체적으로 드러나지 않는다는 것이
다. 연구자는 이를 이해와 전유의 순환관계 사이에 단절이 일어난 것으로 파악하였

185) Paul Ricœur(2003), 앞의 책, p.327.

186) 유원준, 앞의 글, p.157.

187) Paul Ricœur(2003), 위의 책, pp.339-340.

다.

5. 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해의 문제점

텍스트의 탄생과 전유는 작가 및 독자와의 ‘거리(distance)’ 관계 속에서 설명될 수 있다. 저자에 의해 만들어지는 텍스트는, 그러나 저자로부터 떨어져 나오게 된다. 바르트가 말하는 ‘저자의 죽음’ 또한 이러한 저자와 텍스트와의 거리 생성을 의미하는바, 저자와 저자가 속한 상황은 더 이상 텍스트의 과거이자 근원이 될 수 없으며 오히려 저자 또한 독자와 마찬가지로 타자(‘손님’)의 자격으로 텍스트를 마주하게 된다.¹⁸⁸⁾

이러한 텍스트는 텍스트에 대한 분석과 설명의 과정인 ‘비판적 재상황화’를 통해 드러난 것들을 전유함으로써 그 거리를 소멸시키게 된다. 작가와 상황으로부터 떨어져 지나간 텍스트가 독자의 설명과 이해과정을 거치며 독자의 상황으로 들어옴으로써 텍스트의 거리가 다시 좁혀지는 과정이 바로 전유에 해당하는 것이다.¹⁸⁹⁾ 따라서 학습자는 반드시 텍스트에 대한 설명과 이해를 거쳐 그 산물인 해석을 자신의 상황으로 들여오는 전유로 나아갈 수 있어야한다. 이를 위해서는 학습자가 작품에 대한 자신의 반응과 텍스트의 특정 언어기호가 유기적으로 연결됨을 인식하는 것이 중요하다.¹⁹⁰⁾

나아가 텍스트에 대한 이해와 학습자의 전유, 그리고 이해의 과정에서 이해 기반으로서의 학습자의 경험을 텍스트로 가져오는 일련의 과정¹⁹¹⁾들은 유기적으로 연결된 긴밀한 순환관계에 놓여 있다. 이러한 순환관계 속에서 학습자의 경험과 텍스트의

188) 이와 같은 저자의 죽음을 선언하며 바르트는 텍스트란 더 이상 하나의 유일한 의미를 드러내는 단어들의 행으로 이루어진 것이 아니라 근원적이지 않은 여러 다양한 글쓰기들이 서로 결합하며 반박하는 다차원적인 공간임을 주장한 바 있다. (Roland Barthes, *La Plaisir du texte*, 김희영 역, 『텍스트의 즐거움』, 동문선, 2002, pp.32-33.)

189) 유원준, 앞의 글, pp.157-158을 참조.

190) Louise M. Rosenblatt, 김혜리·엄해영 역, *Literature as exploratioin*, 『탐구로서의 문학』, 한국문화사, 2006, p.98.

191) 바르트에 의하면 저자로부터 떨어져나온 텍스트는 독자에게 해독해야(déchiffrer) 할 것이 아니라 풀어나가야(démêler)하는 것이 된다. 독자가 자신의 경험을 텍스트로 들여와 이를 기반으로 텍스트를 이해하는 것은 이러한 풀어나감에 해당한다. (Roland Barthes, 앞의 책, p.33)

세계는 변증법적인 대화를 통해 발전해나간다. 텍스트에 대한 비판적 재상황화는 학습자의 삶으로 전유되며, 학습자의 경험은 텍스트에 대한 비판적 재상황화에 기여하고 이것이 서로를 수정해나가는 것이다.

물론 이 과정이 하나의 단계나 절차로 명확하게 구분되거나 순서를 지니는 것은 아니다. 그러나 학습자의 감상문을 분석하여 관찰한 바, 학습자 장소감의 투사와 이를 통한 비판적 재상황화 그리고 전유의 순환관계가 단절된 양상이 두드러지게 나타났다. 학습자는 변증법적인 과정을 통해 학습자의 세계와 텍스트의 세계를 수정해나가며 심화·발전해나가는 것이 아니라 어느 한 쪽으로 성급하게 귀결시키는 모습을 보인 것이다.

1) 학습자로의 귀결

학습자로의 귀결은 텍스트에 대한 이해와 설명을 위하여 환기한 학습자의 장소감이 텍스트로 돌아가 텍스트의 이해를 돕지 못하고 오히려 텍스트를 왜곡하는 상황까지 도달하는 문제에 해당한다. 로젠블랫의 말을 빌리자면 “작품에서 그저 어렴풋이 제시되었을 뿐인 우리들 자신의 경험에서 나온 무엇인가를 투영해 보는 경향”¹⁹²⁾으로 인해 학습자는 “작품에 의하여 지원을 받지 못하는 해석”¹⁹³⁾에 이르게 되는 것이다.

이는 앞서 살펴본바, 학습자가 서사 공간과의 유사성에 근거한 자기 장소감을 환기하는 양상에서 주로 나타났다. 학습자가 서사 공간의 의미 및 정사와의 유사성을 많이 발견할수록 텍스트 위에 자신의 장소감을 투영하는 데에서 그치는 경우가 많았다.

이는 주관적 시각을 텍스트에 반영하는 ‘독자 지향적’¹⁹⁴⁾ 읽기에 해당한다. 이 경우 학습자는 소설에 흥미와 친밀감을 느끼는 반면, 소설의 이해를 심화시키기보다

192) Louise M. Rosenblatt(2006), 앞의 책, p.78.

193) Louise M. Rosenblatt(2006), 앞의 책, p.79.

194) 본 연구에서의 ‘독자 지향적’ 읽기 및 ‘텍스트 지향적’ 읽기의 개념은 우신영(2009)의 공감의 유형 논의를 따른 것이다. 우신영(2009)에서는 독서 이전의 자신이 갖고 있던 주관적 시각을 텍스트에 그대로 반영함으로써 발생하는 공감을 ‘독자 지향적 공감’으로, 독자의 상황맥락 없이 텍스트에 독자를 위치시킴으로써 발생하는 공감을 ‘텍스트 지향적 공감’으로 유형화하고 있다. 우신영, 앞의 글, p.65.

는 텍스트와 자기 경험의 유사성 이외의 잉여¹⁹⁵⁾를 발견하지 못하며 자기 확인에 그치고 만다.

이는 텍스트가 내포하는 장소감의 성격에 따라서도 차이를 나타내었다. 학습자의 대상텍스트였던 「뉴욕제과점」, 「나는 편의점에 간다」, 「해룡이야기」는 각각 강한 내부성의 개인적 장소감, 강한 외부성의 사회적 장소감, 외부성과 내부성이 혼용된 역사적 장소감을 나타내고 있다. 이 중 앞서 논의한 문제는 주로 「뉴욕제과점」을 읽은 학습자에게서 발견되었다. 「뉴욕제과점」을 읽은 학습자의 경우 다른 텍스트의 학습자와는 달리 대부분이 자신의 개인적 장소를 환기하였다. 뿐만 아니라 학습자의 장소에 대한 기억이 가장 활발하게 활성화 된 경우도 이에 해당한다.

이는 서사 공간이 내부성을 강하게 나타낼수록, 학습자도 마찬가지로 실존적인 내부성을 강하게 느끼는 장소를 들여옴으로써 장소에 대한 학습자의 주관성이 강하게 투영된 것으로 해석할 수 있다. 또한 학습자가 경험하는 장소에 대하여 사회적, 역사적 의미보다는 개인적 의미를 부여하는 것에 더욱 익숙하다는 것으로도 해석될 수 있다. 이러한 개인적 장소감은 장소와의 실존적이고 직접적인 관계 속에서 생성되는데, 학습자에게는 사회문화적 맥락 속에서의 공간에 대한 대리적 장소감 보다는 직접적인 경험에 의한 장소감 형성이 더욱 익숙하다고도 볼 수 있는 것이다.

2) 텍스트로의 귀결

지금까지 학습자로의 귀결의 문제, 즉 텍스트 없는 성급한 자기화의 문제를 다루었다. 한편 서사 공간의 장소감이 외부성을 강하게 띠거나 역사적, 사회적 장소감을 드러낼 경우, 텍스트에 관여하는 독자는 부재하고 텍스트만 남게 되는 문제를 보이고 있었다. 이는 주로 맥락의 부족 및 서사 공간과의 시공간적 거리감으로 인하여 학습자가 자신의 장소와의 상호관련성을 발견하기 어렵다고 판단함으로써 발생했다. 다음은 이러한 문제를 드러내고 있는 「해룡이야기」에 대한 학습자의 감상문 일부이다.

195) 바흐친의 ‘잉여’ 개념은 주체가 자기 자신에 대해 보지 못하는 시선의 영역이다. 타자는 이 잉여를 볼 수 있으며 따라서 자아와 타자는 각자의 잉여를 지니는 존재이다. (Gary Saul Morson · Caryl Emerson, *Mikhail Bakhtin : Creation of a Prosaics*, 오문석 외 역, 『바흐친의 산문학』, 책세상, 2006, pp112-115.)

㉑ 하지만 우리는 그 당시 제주도라는 공간에 없었기 때문에 제주도 공간에 있었던 사람의 생각이나 마음을 완벽히 이해할 수 없고 그 공간에 있던 사람들과 그 공간에 있지 않은 사람들의 생각과 그 공간에 대한 가치관은 다를 수밖에 없다. 그 당시 제주도에 있던 사람들은 제주도가 무섭고 겁나겠지만 그 공간에 없던 사람들은 그냥 아름다운 섬이라고 생각할 것이다.

㉑-해룡-35

㉒ 무슨 내용인지 이해가 안가고 이해를 하고 싶지 않았다. 전쟁은 아프긴 하지만 솔직히 이해도 안가고 감정을 느끼기가 어렵다. 만약 내가 그 일을 경험한다면 느낄 수도 있겠지만 아직은 느낄 수 없는 감정같았다.

㉒-해룡-20

위의 두 학습자는 ‘제주도’에 대한 시공간적 거리감을 느끼고 있으며 이로 인한 낯설음을 호소하고 있다. 이로 인해 학습자는 자신의 장소감을 환기하지 못할 뿐 아니라 텍스트에 대한 이해에도 어려움을 보이고 있다. 소설 속의 ‘제주도’는 대략 1940년대 후반에서 50년대 중반에 걸친 시간과 결부되어있다는 점에서 분명히 학습자와의 물리적 거리감을 전제로 하고 있다. ㉑의 학습자가 밝힌 바대로, 학습자가 경험할 수 없는 시간과 사건이 결부된 공간인 것이다. 뿐만 아니라 학습자가 4.3에 대한 역사적 사실을 알지 못했을 경우 공간에 대한 대리적 장소감조차 형성되기 어려운 조건에 해당한다. 다음의 면담내용을 통해 그러한 맥락 및 정보 부족으로 인한 학습자의 어려움을 살펴볼 수 있다.

㉓ 연구자: 소설을 읽기 전 4.3사건에 대해서 얼마나 알고 있었어요?

학습자: 들어는 봤는데, 그거에 대해 수업시간에 배우거나 관련된 뭔가를 자세히 알아보거나 이런적은 없었어요. 친구한테 그거를 만약에 안 듣고 읽었으면 연관을 짓지 못했을 것 같아요. 자세히는 몰랐거든요.

㉓-해룡-03

이러한 학습자의 상황맥락 및 정보의 부족은 시공간적 거리감이 물리적으로 존재하지 않는 경우에도 학습자와의 거리감을 발생시킨다. 시공간적 거리감은 물리적 거리감뿐만 아니라 학습자와의 관계 속에서 발생하는 심리적 거리감¹⁹⁶⁾도 포함하기 때문

196) 조희정(2006), 앞의 글, p.65.

이다. 같은 텍스트에 대한 다음의 두 학습자의 반응을 비교하여 보자.

㉔ 소설을 읽으면서 내 머릿속에 소설 속 장면들을 그림처럼 그려나가면서, 나는 내가 자주 가는 편의점들을 생각했다. ... 이런 나의 편의점에 대한 경험 부족과 더불어 문학에 대한 관심부족이 합쳐져 나는 이 소설이 엄청 재미있거나 ‘괜찮다’고 느껴지진 않는다. 다만 뭉뚱그레 이해만 했을 뿐.

㉔-편의점-49

㉔의 학습자는 자신이 소설에 대해 흥미를 느끼지 못하고 충분하게 이해하지 못하는 이유로 ‘편의점에 대한 경험 부족’ 및 ‘문학에 대한 관심 부족’을 언급하고 있다. 여기서 학습자가 말하는 ‘편의점에 대한 경험’이란 실제적 경험이 아니라 서사 공간에서 주인공이 경험하는 ‘편의점’과 같은 장소감의 경험을 말하는 것으로 볼 수 있다. 학습자는 같은 공간이라도 자신과 서술주체 간의 장소감 차이로 인하여 소설 이해에 어려움을 겪고 있음을 보여준다. 한편, 타 학습자보다 상대적으로 이를 잘 이해하고 전유한 것으로 판단되는 학습자와의 인터뷰에서는 학습자가 지닌 맥락과 정보가 소설의 이해와 감상, 전유로 이어지는 일련의 과정에 기여할 수 있음을 시사하고 있다. 다음은 그 예이다.

㉔ 연구자: ○○이가 이걸 가지고 자본주의사회 이야기를 하고 있는 것 같았어요. 소설의 어떤 부분이 ○○이의 생각을 건드려 자본주의 사회 이야기를 하게 만든 것인지 궁금해요.
학습자: 저는 그런거가 눈에 띄어서 떠올린 건 아니고 평소에 그런 생각으로 가득차있어서. 원래 하고 있던 고민이랑. ... 저는 막연하게만 생각했던 편의점에 대한 이미지가 소설을 통해 통찰력 있게 조명되고 발견되었다고 생각을 했었거든요. 아무래도 제가 평소에 생각하고 배운것들을 가지고 맞춰서 해석한것도 있어요. ... 공허함같은걸 느껴본적은 있지만 사실 이렇게 글로 정리해보는것도 처음인 것 같아요. 공간의 의미에 대해서 생각해보는 것도 처음이었던 것 같아요. ... 공간의 의미를 가지고 자본주의 구조로 거슬러 올라간 것은 처음이었어요.

㉔-편의점-08

㉔의 학습자는 면담 과정에서 자신이 평소에 자본주의 사회와 노동이라는 주제에 관심을 가지고 있고 이에 대해 스스로 자료를 찾아 읽어보며 고민하고 생각을 키워나갔다고 이야기한 바가 있다. 따라서 소설을 읽을 때도 자연스럽게 자신이 평소에 지니고 있었던 지식과 고민을 이해의 도구로 삼게 된 것이다. 또한 자신이 알고 있

는 지식의 틀에 맞추어 소설을 감상하는 데서 그친 것이 아니라 서사 공간의 의미를 분석해나감으로써 자본주의의 구조를 발견하는 ‘거슬러 올라’ 가는 읽기를 수행하였다는 점에서도 눈여겨 볼만 하다.

하나의 공간을 장소로 만든다는 것은 차이화의 문제에 해당한다. 학습자의 장소와 서사 공간은 대상 공간에 대한 차이화의 결과로서 각자에게 다르게 존재한다. 이러한 장소감의 성격이 비슷한지 혹은 이질적인지에 따라 학습자가 느끼는 서사 공간에 대한, 나아가 텍스트 전체에 대한 심적 거리감이 결정되는 것이다. 결국, 학습자가 경험 가능한 시공간을 반영한 것일지라도 그것이 학습자가 지닌 장소감과 차이를 이룰 수 있으며, 학습자가 지닌 지식과 맥락, 정보에 따라 그 거리감의 정도가 달라지게 된다.

따라서 서사 공간이 그 자체로 물리적이고 심리적인 시공간적 거리감을 내재한 경우 학습자는 이해의 도구로서 자신의 장소감을 활용하려는 시도를 보이기보다는 텍스트에 주어진 것을 그대로 수용하는 양상을 보였다. 거리감이 존재하는 상태에서 학습자가 이를 이해할 수 있는 사회문화적 맥락 혹은 지식마저도 지니지 못했을 경우 학습자에게 텍스트는 이해와 해석의 대상이라기보다는 단순한 읽의 대상, 수용의 대상으로 전락하게 되는 것이다.

이로 인해 학습자는 텍스트를 그대로 받아들이고 인정하기는 하지만 이를 전유하지는 못한다. 이러한 ‘텍스트 지향적’¹⁹⁷⁾ 읽기에서는 텍스트와 독자의 거리가 사라지게 되는데 이는 전유과정에서의 거리 좁힘과는 다른 의미의 거리 좁힘이다. 오히려 반대로 독자가 텍스트 안으로 포섭됨으로써 발생하는 거리 좁힘에 해당하기 때문이다. 「뉴욕제과점」을 읽은 학습자들이 자신의 개인적 장소를 환기하고 그에 대한 기억을 활성화했던 것과는 반대로 「해룡이야기」를 읽은 학습자들은 현재의 자기 공간과의 의미 있는 관계를 포착하지 못하고 서사 공간이 지닌 역사성을 인식하는 데서 그치는 경우가 많았다.

지금까지 살펴본 두 가지의 문제, 즉 독자 혹은 텍스트로의 한 방향으로의 귀결로 이어지는 감상의 문제에 대하여 다음의 잉여 없음의 상태에 대한 바흐친의 비판적 성찰은 학습자가 지향해야 할 대화적 읽기에 큰 시사점을 준다.

197) 이는 독자의 개별성과 특수성, 상황맥락을 활용하기보다는 텍스트 속에 독자를 위치시키고 대상의 정서를 보편화하는 양상을 보인다. (우신영, 앞의 글, p.60.)

만일 타자가 나와 뒤섞여버린다면 나는 과연 무엇을 얻어낼 수 있겠는가? 그는 내가 이미 보고 안 것만을 보고 알 것이며, 나 자신의 삶의 불가피한 폐쇄적 원환을 단지 그의 내부에서 반복하게 될 것이다. 차라리 그를 나의 외부에 그대로 내버려두자.¹⁹⁸⁾

바흐친의 표현을 적용하자면 소설교육은 학습자의 텍스트에 ‘들어가 살기(live entering’ 또는 텍스트의 것’으로 살기(living into¹⁹⁹⁾를 지향해야할 것이다. ‘텍스트에 들어가기’와 ‘텍스트의 것으로’는 텍스트의 세계를 소외시키는 자기반복으로서의 소설 읽기를 지양하며, ‘살기(live’의 개념은 텍스트에 함몰되지 않고 최종적으로 학습자 자신을 이해하는데 이르는 주체적인 학습자의 모습을 보여주고 있다.

198) M. Bakhtin, Gary Saul Morson · Caryl Emerson역, *Avtor I geroi v esteticheskoi deiatel' nosti*, 「심미적 행위에 있어서 저자와 주인공」, 1979를 Gary Saul Morson · Caryl Emerson, 위의 책, p.114.에서 재인용.

199) Gary Saul Morson · Caryl Emerson, 위의 책, p.114.

IV. 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해 교육의 설계

III장에서는 서사 공간에 대한 이해 및 해석의 과정에서 학습자의 장소감을 활용하여 서사 공간 및 학습자의 장소에 대한 재의미화를 이루는 양상을 살펴보았다. IV장에서는 III장에서 이러한 서사 공간 이해 교육의 가능성을 구체화하는 동시에 한계로 지적된 부분을 보완할 수 있는 교육적 방안을 제안하고자 한다. 이를 위해 먼저 교육의 목표를 밝힌 뒤 이를 수업 현장에서 구현할 수 있는 구체적인 교육의 내용과 방법을 제시할 것이다.

1. 학습자 장소감을 활용한 서사 공간 이해 교육의 목표

본 연구는 서사 공간을 이해함에 있어 텍스트 내적인 탐구를 통해 서사 공간의 의미를 구성하고, 이를 근거로 자신의 개별적 장소감을 환기하여 능동적으로 그 의미를 재구성하는 것을 목표로 한다. 나아가 재구성된 서사 공간의 장소감을 전유하여 학습자가 환기한 장소에 대한 재의미화를 이룰 수 있도록 하고자 한다.

이러한 텍스트 내의 서사 공간과 텍스트 바깥의 학습자의 장소감이 상호를 재의미화하는 것은 텍스트와 학습자가 서로 유리되는 것이 아닌, 순환적이고 유기적인 관계를 이루도록 하기 위함이다. 이를 위해 본 연구는 학습자의 장소감을 텍스트 내적인 탐구 과정에서 학습자의 내적 대화를 가능케하는 원동력이자, 텍스트로부터 구성된 서사 공간의 장소감을 재구성하는 근거로 활용하도록 하고자 한다. 이를 통해 학습자는 텍스트에 천착하되 텍스트에 함몰되는 것이 아닌 능동적인 해석자로서 존재할 수 있도록 하는 것이다.

장소감은 곧 장소감을 형성하는 다양한 요소와 장소, 주체와의 상호관계 속에서 발생하는 장소의 의미와 정서에 해당한다. 이러한 장소감을 능동적으로 발견하고 구체화하기 위하여는 장소감을 형성하는 요소에 대한 학습자의 이해가 필요하다. 학습자는 자신이 장소에 대해 지니는 추상적인 느낌, 막연한 정서와 의미가 발생한 연원과 과정을 교육 내용 속에서 사유함으로써 장소감의 형성 요소를 발견할 수 있어야 한

다. 이를 토대로 서사 공간의 장소감을 이루는 요소는 서사 차원에서 무엇으로 구현되는지를 발견할 수 있어야 할 것이다. 이 과정을 통해 학습자는 자세히 읽어야 할 텍스트 내적 대상을 마련할 뿐 아니라 장소와 각 요소와의 관계 속에서 발생하는 다양한 의미를 통해 서사 공간 및 학습자의 장소의 의미 및 정서를 심화시킬 수 있을 것이다.

또한 학습자가 서사 공간을 통해 서사 공간의 장소감과 상호관련성을 지닌 자신의 장소를 다시 바라봄으로써 자기 장소의 의미와 정서를 새롭게 발견하고, 나아가 장소를 능동적으로 사유하도록 하는 것도 중요한 목표가 된다. 이렇듯 장소감 사이의 상호관련성은 기존의 서사 공간이 지닌 시공간적인 거리감을 극복하는 하나의 방안이 될 수 있다. 뿐만 아니라 서사 공간 이해에 있어 학습자와 텍스트 간의 순환적 관계를 형성하는 연결 고리의 역할을 수행할 수 있다.

이는 곧 능동적 텍스트 해석이 학습자의 삶에 대한 실천적 해석으로 나아갈 수 있는 가능성으로 이어진다. 실천적 해석 능력의 신장을 주요한 목표로 설정하는 것은 곧 학습자의 세계가 텍스트를 이해하고 해석하는 도구로만 기능하는 것이 아니라 그 과정을 통해 의미 있는 삶의 변화가 일어나는 것이 문학 교육의 주요한 의의에 해당하기 때문이다.

학습자는 서사 공간에 대한 이해와 해석을 통해 자신의 장소에 대한 비판적인 재인식, 자신과 장소와의 관계맺음에 대한 인식 및 이를 바탕으로 지향해야 할 장소에 대한 인식과 이를 위해 실제로 학습자가 실천 가능한 행동 양식에 대해 사유할 수 있어야 할 것이다.

2. 학습자의 장소감을 활용한 서사 공간 이해 교육의 내용 및 방법

이 장에서는 학습자의 장소감을 활용하여 서사 공간의 의미를 재구성하고, 그 결과를 전유하여 학습자의 장소감에 대한 재의미화로 나아가는 교육내용을 크게 서사 공간에 대한 설명과 이해 그리고 해석의 세 단계로 나누어 구성하였다. 이는 각각 1) 자세히 읽기를 통한 서사 공간의 파악, 2) 텍스트 이해를 위한 학습자 장소감의 선별, 3) 서사 공간과 학습자 장소감의 순환적 의미 구성으로 구성된다. 나아가 각각

의 내용에 해당하는 구체적인 교육 방법을 구안하였다. 첫 번째 교육 내용인 자세히 읽기를 통한 서사 공간을 파악을 위하여 구안한 방법은 1) 서사 공간의 장소감 구성 요소 파악하기 및 2) 서사 공간의 의미와 정서 형성하기이다. 둘째로 텍스트 이해를 위한 학습자 장소감의 선별을 위하여는 3) 서사 공간의 장소감을 통한 이미지 형성하기 및 4) 서사 공간의 이미지와 관련된 학습자의 장소감 발견하기를 구안하였다. 마지막으로 서사 공간과 학습자 장소감의 순환적 의미 구성을 위하여 5) 학습자의 장소감을 통해 서사 공간 재구성하기 및 6) 서사 공간을 통해 학습자 장소감 재구성하기를 그 방법으로 구안하였다. 각 항에 해당하는 교육 방법에 대한 세부 내용은 다음과 같다.

1) 서사 요소를 고려한 서사 공간의 장소감 구성

Ⅲ장에서 살펴본바, 일부 학습자는 서사 공간의 의미와 이에 부여된 정서를 서사 요소를 고려하여 파악하고 이를 감상에 활용하고 있음을 보여주었다. 그러나 대부분의 학습자의 경우 서사 공간의 의미를 구성하기 위하여 이를 형성하는 서사 요소들과의 관계 속에서 이를 파악하려는 시도는 드물게 나타났다. 그 결과 서사 공간의 의미가 단편적이고 피상적으로 정리된 서술에 그치는 경우가 주를 이루었다. 또한, 서사 요소를 고려하여 의미구성을 시도한 학습자의 경우도 하나의 요소와의 관계 속에서만 서사 공간의 느낌, 의미 등을 파악할 뿐 서사 요소와의 총체적 관계를 탐색한 경우는 찾아보기 어려웠다. 이를 통해 학습자는 서사 공간에 대한 인상적인 이해는 수행하고 있으나 서사 공간이 지니는 구체적인 의미나 다양한 정서 등을 심도 있게 파악하는 데는 어려움을 겪고 있음을 알 수 있었다.

이러한 학습자의 어려움을 극복하기 위해서는 먼저 서사 공간이 여타 서사 요소와 맺는 상호적인 관계에 대한 이해가 선행되어야 한다. 이후 서사 요소를 다면적으로 고려함으로써 서사 공간의 고유한 장소감이 발생한다는 내용에 대한 이해가 필요하다. 이러한 이해를 기반으로 학습자가 서사 공간의 장소감 구성에 기여하는 서사 요소를 발견하고, 그 관계를 탐구할 수 있기 때문이다.

이 과정에서 학습자에게 요구되는 태도는 텍스트에 대한 ‘자세히 읽기(close reading)’에 해당한다. 이는 “텍스트의 세부적인 내용과 전체적인 의미를 면밀히

따져가며 읽는 텍스트에 기초한(text-based) 분석적 읽기” 200)에 해당한다. 즉, 학습자로 하여금 텍스트의 내적 요인에 근거하여 그 관계성 속에서 서사 공간의 의미를 형성할 수 있도록 해야 한다. 이러한 자세히 읽기는 읽기를 텍스트의 언어로 풀어내고 그 안에 이미 내재된 의미를 도출하는 상향식 과정으로 바라보는 신비평적 이론과 일맥상통하는 면이 있다.²⁰¹⁾ 문학교육 내에서는 이러한 자세히 읽기가 기계적인 분석적 읽기로 일관됨으로써 텍스트가 지식의 형태로 학습자에게 주입되었다는 비판이 있었다.²⁰²⁾ 그 결과 한동안 자세히 읽기는 지양 혹은 극복해야 할 대상이 되기도 하였다. 그러나 선입견이나 이론적 틀을 배제하고 읽기에 임하는 방법론으로서의 자세히 읽기는 반드시 신비평과의 완전한 일치를 이루지는 않으며 오히려 신비평의 제약을 넘어서는 자유로운 형태의 관계에 있다.²⁰³⁾ “텍스트의 내적 요인에 근거한 명시적 정보를 객관적으로 분석하여 의미를 구성하는 읽기 방법”²⁰⁴⁾이라는 자세히 읽기에 대한 황현미(2014)의 정의는 텍스트의 내적 요인에 주목하는 신비평적 방법론을 원용하면서도 이를 근거로 한 독자의 능동적 의미 구성까지를 내용으로 한다. 이는 신비평적 한계를 넘어서는 자세히 읽기란 무엇이어야 하는가에 대한 하나의 안에 해당한다.

자세히 읽기의 방법론을 적용한 서사 공간의 이해를 위해서는 먼저 학습자가 서사 공간에 대해 자신의 선입견이나 지식을 배제하고 텍스트에 존재하는 서사 요소간의 관계 속에서 서사 공간에 주목할 수 있어야 한다. 이 과정에서 교사는 서사 공간의 장소감을 구성하는 서사 요소를 학습자와 함께 찾아가고 필요에 따라 제시함으로써 학습자가 텍스트의 무엇에 주목하여 자세히 읽을 것인가²⁰⁵⁾의 문제를 해결하도록 해

200) 조병영·서수현, 「미국 공통핵심기준의 가능성과 한계에 대한 비판적 고찰 -읽기 영역을 중심으로-」, 『국어교육학연구』 49, 국어교육학회, 2014, p.636.

201) 조병영·서수현, 위의 글, p.637.

202) 최미숙, 앞의 글, p.131.

203) 이상옥, 「이론 시대의 승산 없는 싸움 - '자세히 읽기'를 위한 변명」, 『영미문학교육』 5, 한국영미문학교육학회, 2001, pp.7-8.

204) 황현미, 앞의 글, p.215.

205) 고정희(2013)는 ‘자세히 읽기’가 신비평적 읽기에 머무르지 않기 위해서는 텍스트에서 ‘주어진 텍스트의 형식’만이 아닌 또 다른 무엇에 주목해야 하는가에 대한 구체적인 지침의 마련이 필요하다고 보았다. 따라서 저자의 의도, 언어적 관습, 텍스트 바깥의 맥락을 균형 있게 읽어내는 ‘자세히 읽기’의 가능성이 어떻게 실현될 수 있는가를 문제로 제시하고 있다. (고정희(2013), 앞의 글, p.83)

야 한다. 이후 학습자는 자세히 읽기를 통해 텍스트 내에 존재하는 서사 공간의 장소감 형성 요소를 발견한 뒤 이를 고려함으로써 서사 공간의 의미를 구성하고 그 의미가 소설 전체의 의미를 어떻게 만드는데에 대해 유기적으로 사고할 수 있어야 한다.

이렇듯 텍스트 내적 요소에 주목하는 자세히 읽기가 해석학적 경험으로 이어지기 위해서는 분석(analysis)을 통해 텍스트를 대상화시키는 데에 머물러서는 안된다. 해석 행위란 해석자가 절대적으로 텍스트에 굴복하거나 개인의 지평을 거부하는 것이 아니라 자유로운 개방을 위해 해석자의 지평을 희생시킴으로써 해석자와 텍스트 간의 대화를 통해 이해로 나아가는 것²⁰⁶⁾이기 때문이다.

그런데 이러한 해석자와 텍스트간의 대화는 사실상 텍스트 안에서의 주관성을 지닌 해석자 자신의 내적대화에 해당한다.²⁰⁷⁾ 결국 해석학적 경험 속에서의 자세히 읽기, 즉 ‘텍스트 중심 해석학’은 필연적으로 학습자의 텍스트에 근거한 내적대화를 요청한다. 따라서 학습자의 읽기 과정에서 학습자의 내적대화를 활성화시키되 텍스트라는 발화자의 말에 귀 기울임으로써 텍스트가 말하는 것을 듣고²⁰⁸⁾, 텍스트에 제기된 물음을 통해 학습자가 반대로 자기 지평 속에서 텍스트에 물음을 제기할 수 있는 내적대화의 장이 마련되어야 한다.²⁰⁹⁾ 다음의 학습자는 텍스트를 근거로 자기 내면에서 이루어지는 문답 행위를 하는 내적대화의 수행을 보여주고 있다.

주인공은 세븐일레븐에 간다. 세븐일레븐 주인아저씨는 문기를 좋아한다. ... 주인공은 다른 사람들이 저마다 앨범을 가지고 있다고 생각하면서, 왜 자신의 앨범을 알려고 하는 것은 싫어하는 것일까? 그 다음은 패밀리마트, 손님이 제일 없다. 어느 때가 담배를 사러 갔을 때 아주머니는 몇 살인지 물어본다. ... 왜 물어본 이유만으로 편의점에 가지 않는 것일까? 그 다음은 큐마트이다. 큐마트는 처음에는 주인공에게 매우 좋은 공간이었다. 누가 대학을 묻지 않는다. 미성년자인지도 묻지 않는다. 주인공은 큐마트에 자주 간다. 그리고 얼마 청년에게 호기심이 생긴다. 자기의 일상을 알 것만 같고 나에 대해 나도 모르는 것을 알 것 같던 청년은 왜 모른척 하는것일까?

㉠-편의점-36

206) Richard E. Palmer, 앞의 책, pp.350-351.

207) 이는 텍스트의 객관적 요구를 들어야 함에도 해석자의 내적 대화 속에서 텍스트가 주관성안에 포섭되어버린다는 해석학적 경험의 난점이기도 하다.

208) 김혜영, 앞의 글, p.137.

209) Richard E. Palmer, 위의 책, p.339.

위와 같은 내적 대화의 수행을 더욱 활성화시키기 위해서 교사는 질문을 만들어 제공하기보다는 학습자가 스스로 텍스트 안에서 질문하고 텍스트 안에서 대답할 수 있도록 그 기회를 충분히 제공해야 한다. 이러한 내적 대화는 학습자간의 대화와 학습자와 교사와의 대화에 앞선 준비단계로서가 아니라 교수·학습과정에서 일어나는 모든 대화의 과정에서 수행 가능하도록 수업 전반에 걸쳐 구성되어야 한다.²¹⁰⁾ 이는 곧 텍스트에 관한 설명과 이해, 해석의 전 단계에서의 내적 대화 수행을 가능케 한다. 이러한 서사 공간에 대한 파악과 의미구성의 정도는 학습자의 소설 전체에 대한 이해 및 감상에도 영향을 주게 된다. 서사 요소를 유기적으로 고려하는 과정에서 소설의 총체적 이해를 도모할 수 있기 때문이다. 뿐만 아니라 서사 공간에 대해 형성한 장소감을 통해 소설의 분위기와 관념을 형성함으로써 학습자의 소설 감상에 기여할 수도 있다.

이는 반대로 서사 공간에 대한 잘못된 이해와 부적절한 의미 구성이 소설에 대한 부적절한 이해와 감상으로 이어질 수 있다는 점을 시사한다. III장에서 살펴본 바, 학습자가 서사 요소를 고려하여 서사 공간을 이해하려는 시도를 보였음에도, 서사 요소에 대한 지식 및 정보와 같은 맥락이 부족할 경우 의미 구성에 어려움을 겪거나 잘못된 이해의 결과로 이어지는 결과를 낳았다. 또한 이를 그대로 자신의 상황에 전유할 경우 결과적으로 잘못된 해석으로 끝을 맺게 되는 경우가 많았다. 따라서 자세히 읽기의 과정이 선입견이나 배경지식을 배제한 읽기라고 하더라도 그 과정에서 텍스트 요소에 대한 사실적 이해를 위해서는 그에 대한 사전지식 및 정보, 맥락을 학습자에게 선별하여 제공하거나 학습자가 이를 스스로 탐색할 수 있는 시간이 마련되어야 한다.

(1) 서사 공간의 장소감 구성 요소 파악하기

학습자가 텍스트 내적 탐구를 통해 일차적으로 서사 공간의 의미를 구성하기 위해서는 선입견이나 배경지식을 유보하고 오로지 텍스트 자체에 집중하는 자세히 읽기의 과정이 필요하다. 더글라스 피셔(Douglas Fisher)와 낸시 프레이(Nancy Frey)는 자세히 읽기의 구체적 수행 방식²¹¹⁾에 대해 언급하며 제한적 사전활동(Limited

210) 최미숙 외, 『국어 교육의 이해』, 사회평론아카데미, 2014, pp.345-346.

Frontloading)의 중요성을 강조한 바 있다. 이는 교사는 학습자가 텍스트를 읽기 전에 텍스트의 의미에 관하여 혹은 텍스트에서 무엇을 읽어내야 하는가에 관하여 가급적 제시하지 않아야 하며, 불가피한 경우 제한적으로만 제시해야함²¹²⁾을 의미한다. 따라서 서사 공간을 파악하는 첫 번째 단계에서는 학습자가 오로지 텍스트와 대면할 수 있도록 해야 한다. 1차적 읽기에서 학습자는 서사 공간의 의미를 구성하기 위해 무엇을 자세히 읽어야 하는지에 대한 제약 없이 스스로 그것을 선택할 수 있다. 텍스트를 1차적으로 읽은 뒤에는 필수적으로 ‘반복적 읽기(Repeated Readings)’를 수행해야 한다. 이러한 반복적 읽기를 통해 학습자는 교사의 도움 없이도 텍스트를 통해 이전의 읽기에 비해 더 많은 정보를 획득하게 된다.

그러나 III·IV장 1절에서 확인했듯이 학습자가 서사 공간 이해를 위한 자세히 읽기의 대상을 설정하고 주목하여 그에 기여하는 서사 공간의 장소감 형성 요소를 스스로 획득하기란 쉽지 않은 일이다. 따라서 반복적 읽기의 과정에서 교사는 학습자에게 서사 공간의 장소감을 구성하기 위한 장소감의 형성 요소를 학습자와 함께 발견하는 시간을 가져야 한다. 이를 통해 학습자가 텍스트의 무엇에 주목하여 자세히 읽을 것인가에 대한 영역 문제를 해결할 수 있다. 이 과정에서 교사는 ‘장소감’이란 무엇이며 그것이 어떤 요소들과의 관계 속에서 형성되는지, ‘장소감’이 왜 중요한 것인지에 대한 설명과 질문을 적절하게 제공해야한다.

이를 통해 교사는 학습자와의 대화를 통해 ‘장소감’의 형성 요소를 발견하고 이 요소가 총체적으로 하나의 장소감을 만드는데 기여하고 있음을 발견해 나가야 한다. 그 후, 교사는 이를 소설의 서사 공간에도 이러한 장소감이 있다는 사실과 연결시켜야 한다. 여기서 학습자의 독서 경험 속에서 서사 공간에 대한 기억을 끌어낸 뒤, 서사 공간에 대한 장소감이 소설 전체에 어떤 영향을 미쳤는지를 나누어 볼 수 있다. 이후, 교사는 이러한 장소감의 형성 요소를 소설에서는 어떻게 발견할 수 있을지에 대해 학습자와 대화함으로써 이를 서사 공간의 이해를 위한 도구로 삼을 수 있

211) Fisher, D. · Frey, N가 제시한 ‘자세히 읽기’의 수행 과정은 다음과 같다: ① 반복적 읽기(Repeated Readings) ② 제한된 사전 활동(Limited Frontloading) ③ 주석달기(Annotation) ④ 텍스트 의존적 질문 던지기(Text-dependent Questions) ⑤ 짧은 글 제시(Short Passage) (Fisher, D. · Frey, N, 『Close reading in elementary schools』, 『The Reading teacher』 66, International reading association, 2012, pp.181-182.)

212) Fisher, D. · Frey, N, 위의 글, p.181.

도록 안내해야한다. 이를 위한 구체적인 학습 활동의 예시는 다음과 같다.

세부 학습 목표	서사 공간의 의미와 정서를 이루는 요소를 유추할 수 있다.												
<p>▣ 들어가기 ▣</p> <p>✓ 모둠별로 하나의 장소를 자유롭게 정해봅시다. 그 후, 아래의 세 가지 질문에 따라 답한 뒤 모둠원과 함께 이야기해봅시다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • _____ 이란 나에게 _____ 라는 의미로 다가온다. • 나는 _____ 을 떠올리면, _____ 한 감정이 든다. • 장소에 대해 위와 같은 의미와 감정을 가지게 된 이유는 무엇인가요? <p>✓ 모둠별로 이야기를 나누어 보았습니다. 같은 장소에 대해 서로 다른 의미와 감정을 지니게 된 이유는 무엇일까요? 장소의 의미와 정서에 영향을 주는 원인을 추측하여 표의 왼쪽에 적어봅시다.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>_____의 의미와 정서 형성 요인</th> <th>서사 공간의 의미와 정서 형성 요인</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>•</td> <td>➔</td> </tr> <tr> <td>•</td> <td>➔</td> </tr> <tr> <td>•</td> <td>➔</td> </tr> <tr> <td>•</td> <td>➔</td> </tr> <tr> <td>•</td> <td>➔</td> </tr> </tbody> </table> <p>▣ 서사 공간의 의미와 정서를 이루는 요소 파악하기 ▣</p> <p>✓ 소설에 등장하는 공간인 서사 공간도 마찬가지로 다양한 의미와 정서를 지니고 있습니다. 그렇다면 앞서 작성한 왼쪽의 표 내용을 바탕으로 소설에서는 이것이 무엇에 해당하는지 추측하여 적어봅시다.</p>		_____의 의미와 정서 형성 요인	서사 공간의 의미와 정서 형성 요인	•	➔	•	➔	•	➔	•	➔	•	➔
_____의 의미와 정서 형성 요인	서사 공간의 의미와 정서 형성 요인												
•	➔												
•	➔												
•	➔												
•	➔												
•	➔												

<표 4 서사 공간의 장소감 구성 요소 파악하기 활동>

이렇게 장소감의 형성 요소와 이에 대응하는 서사 요소를 구성한 뒤, 학습자는 소설을 다시 읽으면서 서사 공간의 장소감 형성 요소에 대한 밑줄 긋기, 동그라미치

기, 메모하기 등의 주석달기(Annotation)²¹³⁾를 수행할 수 있다.

그런데 학습자가 텍스트를 꼼꼼히 읽음으로써 명시적인 텍스트의 내적 근거들을 발견한다고 할지라도 그것이 사회문화적 맥락 속에서 지니는 의미에 대한 이해가 부족하거나 사실적 정보가 부족할 경우 총체적인 서사 공간의 장소감 구성에 부족함을 겪을 수 있다.²¹⁴⁾ 따라서 이를 위해서 교사는 반복된 읽기와 활동이 수행된 이후 필요에 따라 이에 대한 맥락을 제공할 수 있다. 맥락이란 “개별 텍스트의 표현과 해석에 관여할 수 있는 다양한 요소 중 의미 구성 주체가 의미를 만들어 내고, 표현을 선택하는 과정에서 활성화 시킨 요소”²¹⁵⁾에 해당한다. 교사는 학습자의 텍스트 이해를 위한 배경지식 차원의 맥락을 제공함으로써 학습자의 서사 공간의 이해 및 장소감 구성 과정의 비계를 제공할 수 있다.

(2) 서사 공간의 의미와 정서 형성하기

앞서 서사 공간의 장소감을 구성하는 서사 요소들을 확인하였다면 학습자는 이러한 요소에 집중하여 소설텍스트를 읽어나간 뒤 각 요소를 총체적으로 고려하여 서사 공간의 의미와 정서를 구성해야한다. 즉, 각 요소와 서사 공간이 맺고 있는 관계 속에서 서사 공간의 의미와 정서를 형성할 뿐 아니라 각각의 결과를 유기적으로 사유하여야만 서사 공간의 장소감을 최종적으로 구성할 수 있게 되는 것이다. (1)의 단계에서 학습자가 서사 공간의 장소감을 형성하는 요소를 텍스트 내에서 발견하고 확인하였다면, 여기에서는 각각의 요소를 통해 서사 공간이 어떠한 의미를 갖게 되는지를 확인할 수 있어야한다. 이후, 이러한 의미를 지니는 서사 공간에 대해 학습자는 서술 주체와 행위 주체가 서사 공간에 대해 지니는 정서를 유추하는 활동으로 나아가야 한다. 다음은 이에 대한 구체적 활동의 예시이다.

213) Fisher, D. · Frey, N, 앞의 글, p.182.

214) 파머(Palmer)에 의하면 분석적 읽기에 해당하는 설명적 절차는 이해를 위한 터전을 만들어 준다. 그런데 그 과정에서 드러나는 하나의 사건은 일정한 맥락 안에서만 의미를 갖는다는 점에서 의미는 맥락(context)의 문제라고 할 수 있다. 결국 설명적 읽기와 맥락의 고려는 이해로 나아가는데 있어 불가분의 관계에 있다고 할 수 있다. (Richard E. Palmer, 앞의 책, p.51.)

215) 이병규 외, 「국어과 내용으로서의 맥락에 대한 재고(再考)」, 『새국어교육』 111, 한국국어교육학회, 2017, p.14.

세부 학습 목표	서사 요소를 고려하여 서사 공간의 의미와 정서를 형성할 수 있다.
-----------------	--------------------------------------

▣ 들어가기 ▣

✓ 서사 공간의 의미와 정서를 형성하는 요소를 정리해 봅시다.

▣ 서사 요소에 따른 서사 공간의 의미와 정서 형성하기 ▣

✓ 위의 요소를 고려하며 소설을 읽은 뒤, 각 요소에 따라 서술자 혹은 인물이 서사 공간에 부여하는 의미와 감정이 어떠한지 적어봅시다.

① 시간

- 소설의 시간 변화를 표시한 뒤, 그에 따른 서사 공간의 의미와 감정은 어떻게 변화하고 있는지 적어봅시다.

▼

▼
▶

‘나’의 유년시절

의미:

정서:

② 사건

- 소설에서의 주요한 사건을 적어보고, 그에 따른 서사 공간의 의미와 정서는 어떻게 변화하고 있는지 적어봅시다.

사건	서사 공간의 의미와 감정
•	•
•	•
•	•

- 반대로 사건의 발생에 서사 공간이 어떠한 역할을 하고 있는지 적어봅시다.

③ 묘사

- 소설에서 서사 공간에 대한 묘사를 찾아 밑줄을 그은 뒤, 거기서 파악할 수 있는 서사 공간의 의미와 감정은 어떠한지 적어봅시다.

④ 기억

- 서사 공간에 대한 서술자 및 인물의 기억은 각각 어떠한가요?

주체	기억의 내용
서술자	•
인물	•

- 그 기억의 성격은 어떠한가요? 아래의 문장을 만들어봅시다.

서사 공간에 대한 _____의 기억은 (개인적/보편적)이라는 점에서 서사 공간은 (개인적/사회적/역사적)인 장소라고 할 수 있다.

- ✓ 지금까지 답한 내용을 종합하여 서사 공간의 의미란 무엇인지 토론해 봅시다.

- ✓ 지금까지 파악한 서사 공간에 대해 서술자 및 인물은 어떠한 감정을 느끼고 있나요? 자유롭게 나열해 봅시다.

- ✓ 나는 이러한 서사 공간에 대해 어떤 감정이 느껴지나요? 자유롭게 나열해 봅시다.

<표 5 서사 공간의 의미와 정서 형성하기 활동>

학습자는 각각의 요소를 고려하여 서사 공간에 대한 의미와 정서를 간략하게 서술한다. 이를 종합하여 의미를 구성하게 함으로써 서사 공간의 장소감을 최종적으로 구성하게 된다. 이 과정에서 서사 공간의 장소감은 다차원적으로 구성될 수 있다. 각 요소의 변화 관계에 따라, 그리고 서술자 혹은 인물 등의 다양한 주체 중 어느

것을 선택하여 이를 바라보느냐에 따라 서사 공간의 장소감 또한 변화를 이루기 때문이다. 따라서 이 과정은 학습자의 내적인 대화를 위하여 개인적인 학습활동으로 이루어질 뿐 아니라 학습자간의 대화를 통해 총체적인 의미 구성이 이루어질 수 있도록 모둠별 토론으로 이어져야 한다.

학습자가 구성한 장소감에 대하여 충분한 대화가 이루어진 뒤 교사는 이에 대한 텍스트 의존적 질문(Text-dependent Questions)을 던질 수 있다. 이는 학습자들의 반응에 대한 근거를 텍스트로부터 찾아서 제시하게끔 요구하는 질문²¹⁶⁾이다. 교사는 학습자가 형성한 서사 공간의 의미 및 정서의 근거가 무엇인지를 묻고 이를 학습자가 앞선 1)의 활동 결과 및 텍스트를 기반으로 반응할 수 있도록 해야 한다. 이를 통해 학습자는 서사 공간과 텍스트와 동떨어진 부적절한 정서를 형성하지 않을 수 있다. 이는 하나의 ‘정서 비평’ 과정에 해당한다. ‘정서 비평’이란 “학습자가 정서 주체가 되어 텍스트와 대면한 자신의 감정을 탐지하여 정서 어휘로 범주화 한 이후 정서의 근거를 찾는 행위”²¹⁷⁾이다. 이러한 정서 비평의 대상은 학습자가 읽은 텍스트 및 텍스트를 읽는 학습자 모두에 해당²¹⁸⁾하는 바, 교사는 그러한 정서를 형성한 학습자 차원의 의미 있는 장소에 대한 기억 및 경험²¹⁹⁾ 또한 근거로 제시할 수 있도록 유도해야한다. 따라서 이러한 정서 비평은 이후 학습자의 장소감을 환기하고 이를 선별하는 과정에서도 동일하게 이루어질 수 있다. 여기에서는 텍스트를 근거로 한 정서 비평을 유도하는 질문을 활용함으로써 학습자가 서사 공간에 대해 형성한 정서를 텍스트를 통해 재대답하는 과정을 거칠 수 있도록 구성해야 한다.

2) 서사 공간 이해를 위한 학습자 장소감의 선별

216) Fisher, D. · Frey, N, 앞의 글, p.181.

217) 조희정, 「고전시가 교육에서 학습자의 정서와 비평: -정서 비평을 제안하며-」, 『고전문학과 교육』 24, 한국고전문학교육학회, 2012, p.16.

218) 조희정(2012), 앞의 글, p.33.

219) 문학에서의 정서는 학습자의 체험성안에서 생성된다. 텍스트로 인해 체험되는 정서에 대한 학습자의 태도를 결정하는 것 또한 학습자의 체험성에 기인한다. 그런 점에서 학습자는 자신의 정서에 대한 근거를 자신의 구체적 체험 속에서 발견할 수 있어야 한다. (최지현, 「문학정서체험: 교육내용으로서의 본질과 가치」, 『문학 교수·학습 방법론』, 삼지원, 1998, p.125.)

앞서 살펴보았듯이 자세히 읽기를 통해 텍스트 내적 근거로서의 서사 공간의 장소감 형성 요소를 발견하고 이를 통해 서사 공간의 의미를 구성하는 것은 리콰르의 해석학에 있어 텍스트의 문법적 분석을 통한 ‘설명’ 과정에 해당한다. 그러나 이것이 이해와 해석으로 나아가기 위해서는 반드시 학습자의 상상력을 통해 서사 공간을 새롭게 이해하는 비판적 재상황화, 즉 이해와 설명이 변증법적으로 수행되어야 한다. 여기서 상상력이란 텍스트와 유리된 학습자의 관심, 목적, 의도에 따른 임의적 상상력이 아닌 텍스트와의 관계 속에서 유효한 상상력을 말한다.²²⁰⁾

서사 공간을 이해하기 위한 상상력을 생성하는 학습자의 지식과 경험 등의 선이해로 본 연구는 학습자의 장소감을 제안한다. 이러한 장소감은 철저히 텍스트와의 관계 속에서 조화되어야 한다. 즉, 설명적 읽기를 통해 서사 공간의 장소감을 구성한 후, 학습자가 이를 새롭게 이해하기 위하여 자신의 장소감을 환기할 때, 그 환기의 근거를 서사 공간의 장소감과 관계 속에서 찾을 수 있도록 하는 교육이 필요하다. 그런데 Ⅲ장에서 살펴본바 첫째, 학습자는 장소감을 환기하는데 실패하고 이해로 나아가지 못하거나, 둘째, 장소감을 환기한다고 하더라도 그것과 텍스트와의 관계가 미약하여 비판적 재상황화로 나아갈 여지가 적다는 문제가 있었다. 전자의 경우 학습자가 서사 공간에 대해 느끼는 시공간적 거리감으로 인해 자신의 선이해 내에서 활용 가능한 연결고리를 찾지 못하는 것이 주된 원인이었다. 한편, 후자의 경우 서사 공간의 시공간적 거리감은 상대적으로 적었으나, 그로 인해 학습자가 서사 공간의 장소감에 대한 고려 없이 단순히 서사 공간이 지시하는 실제 공간에 대한 자신의 장소감을 환기한다는 것이 원인임을 지적하였다. 전자와 후자의 두 가지 문제 양상은 모두 학습자가 서사 공간을 실제성 차원에 한정하여 접근하려 한다는 공통점을 지닌다. 서사 공간은 그것이 지시하는 실제 대상이 지니는 시공간적 거리감과 별개로 텍스트 내에서 전혀 새로운 장소로서 표상된다는 점을 간과한 것이다.

그 결과 서사 공간이 학습자가 경험 불가능한 시공간적 거리감을 내재한 경우, 학습자는 경험불가능성에 근거하여 자신의 장소감 환기를 포기한다. 한편 학습자가 경험 가능하다고 여기는 서사 공간인 경우, 즉 시공간적 거리감이 적게 내재한 경우, 학습자는 손쉽게 그 공간에 대한 장소감을 환기하여 서사 공간의 의미 및 정서와는 무관한 감상을 보인 것이다. 그 결과 단순히 같은 공간에 대해 서사 공간과 자신의

220) 이찬주, 앞의 글, pp.146-147.

장소감이 이루는 차이를 확인하는 데서 감상을 종결시키는 경우가 많았다.

이 경우 학습자는 자기 장소감을 서사 공간의 대립물로 인지할 뿐 상호교환을 통한 이해로 끌고 나아가지 못하는 모습을 보였다. ‘장소감’은 하나의 공간에 대해 각 주체가 서로 다른 경험을 통해 의미와 정서를 다르게 형성함으로써 발생한 ‘차이’의 소산이다.²²¹⁾ 들뢰즈(Gilles Deleuze)에 따르면 “차이들은 서로 같은 본질을 지니지 않으며 존재는 차이 자체를 통해 언명되는 것”²²²⁾임에도 학습자는 서사 공간의 장소감과 자신의 장소감의 차이를 단순히 대립관계에 가둬으로써 오히려 동일성을 보충하는 방식으로 해석하려는 경향을 보인 것이다.

이상의 문제를 해결하기 위해서는 반드시 텍스트 이해를 위한 학습자 장소감을 환기하고 선별하는 과정이 필요하다. 먼저 서사 공간은 실제공간과 다른 왜곡된 형상이라는 것을 인지하도록 함으로써 서사 공간의 실제성에 입각하여 자기 장소감을 조화하려는 학습자의 제한된 인식을 넓혀줄 필요가 있다.²²³⁾ 서사 공간과의 물리적이고 심리적인 거리감과 별개로 서사 공간이 지니는 고유한 정서와 의미를 근거로 학습자의 장소감을 환기하도록 해야 한다. 여기에서는 직접적인 장소 경험에 의한 장소감 뿐 아니라 서사 공간과 관련된 다양한 상호텍스트를 통해 형성된 대리적 장소감도 활용할 수 있음을 설명해야 한다.

따라서 이 과정에서는 1항에서 구성한 서사 공간의 의미를 확인하고 거기에서 파생된 정서를 발견하게끔 하여 총체적인 서사 공간의 장소감을 형성하도록 해야 한다. 다음의 인터뷰 내용을 통해 학습자가 텍스트 내에서 형성된 서사 공간의 장소감을 기반으로 서사 공간의 의미에 대한 이해를 수행할 수 있는 가능성을 확인할 수 있다.

221) 신성환, 「편혜영 소설에 나타난 장소상실과 그 의미 - 집, 일터, 길의 공간 구조 및 인문지리학적 인식을 중심으로-」, 『어문론총』 55, 한국문학언어학회, 2011, p.361.

222) Gilles Deleuze, 김상환 역, *Difference et Repetition*, 『차이와 반복』, 민음사, 2006, p.103.

223) 플라톤의 관점에서 본다면 서사 공간은 이데아에 대한 모방으로서의 실재공간이 재모방된 시뮬라크르에 해당한다. 그러나 보드리야르에 와서 실재란 시뮬라크르에 의해 뒤덮여 더 이상 존재하지 않는 개념이다. 이는 곧 실재공간이 서사에 표상되는 순간 공간에 대한 시뮬라크르로서의 서사 공간은 더 이상 실재공간과의 관계 속에 귀속되지 않음을 의미한다. (김기정, 「들뢰즈의 시뮬라크르를 통한 문화 분석 시론」, 『인문콘텐츠』 22, 인문콘텐츠학회, 2011, pp.34-41.)

연구자: 제주도라는 공간의 의미를 ○○학생이 찾으려고 노력할 때 그 과정에서 주목한 것이 뭘까요?

학습자: 공간에 대한 의미를 찾는것도 감정에 대해 서술하는 부분에서 찾았어요. 전에도 감정을 중시하긴 했지만 공간에 대해 주인공이 느끼는 인식하는 게 뭔지를 의식하진 못했는데 이번에는 주인공이 공간에 대해 느끼는 감정 속에서 의미를 찾을 수 있었어요. 전에는 감정 자체에만 초점을 맞췄고 속에 있는 의미에 대해서는 읽지 않았어요. 생각해보니 생각을 많이 하면서 읽는 편은 아닌 것 같아요.

◎-해룡-03

이후 학습자가 이를 토대로 심화된 이해로 ‘거슬러 올라’²²⁴⁾갈 수 있기 위해서는 필요에 따라 비판적 성찰을 위한 맥락의 제공까지도 포함되어야 한다. 비판은 현상이나 가치에 대한 반성적 회의 및 문제 발견과 해결의 과정을 모두 포함한다. 이러한 비판의 대상은 은폐되고 위장된 이데올로기를 지닌 타자와 세계 뿐 아니라 이를 간과하거나 오해하고 있는 자기 자신도 포함된다.²²⁵⁾ 따라서 학습자가 서사 공간에 대한 일차적인 의미를 구성한 뒤에는 이에 대한 거리두기를 통해 비판적 성찰이 가능하도록 서사 공간에 대한 새로운 맥락을 제공하거나 스스로 탐색할 수 있도록 하여야 할 것이다. 이러한 맥락을 활용함으로써 학습자는 텍스트의 수사적 구조의 유기적 결합 분석의 1차적 의미 층위에서 텍스트에 드러나지 않은 의도와 기의인 2차적 의미 층위로 이동²²⁶⁾하여 텍스트를 이해할 수 있게 된다.

(1) 서사 공간의 장소감을 통한 이미지 형성하기

224) 이는 Ⅲ장에서 텍스트로부터 거슬러 올라감으로써 거시적인 의미를 발견할 수 있었다는 학습자의 말을 인용한 것이다.

225) 정래필, 앞의 글, pp.131-132.

226) 김혜정(2002)에서는 텍스트 이해를 두 가지 층위로 나누어 설명한 바 있다. 첫째는 텍스트의 명시적 내용 및 구조를 활용하여 표면적인 1차적 의미를 밝히는 층위이며, 둘째는 텍스트와 관련한 사회문화적 맥락 의미를 활성화된 독자의 기존 지식과 관련시킴으로써 숨겨진 의도, 즉 2차적 의미를 밝히는 층위이다. 따라서 학습자는 독서과정을 통해 분석의 1차적 층위에서 나아가 이해와 해석을 통해 의미를 구성하는 2차적 층위로 나아가야 한다. (김혜정, 「텍스트 이해에서 의미 구성의 층위와 인지적 상호 작용」, 『국어교육학연구』 5, 국어교육학회, 2002, p.284.)

여기에서는 학습자가 구성한 장소감을 기반으로 서사 공간에 대한 이미지를 형성하는 방법을 제안하고자 한다. 이는 텍스트를 통해 도출한 서사 공간의 장소감을 학습자의 주관성을 통해 재구성하는 구성적 읽기로의 연결 과정에 해당한다. 서사 공간의 이미지는 학습자가 해석에 활용하기에 적절한 학습자 장소감을 환기하고 선별할 수 있는 단초를 제공한다는 점에서 반드시 필요하다.

이미지(image) 또는 심상(心象)이란 “실제로 체험하지 않고도 언어에 의해 마음 속에 그려지는 감각적인 모습이나 느낌”²²⁷⁾이자 “언어로 형상화된 표현이 독자에게 수용되는 과정에서 시각이나 촉각, 청각과 같은 구체적인 형상으로 반응되는 것”²²⁸⁾을 말한다. 이미지는 학습자가 이미 경험한 것에 대한 기억의 재생일 뿐 아니라, 실제로 경험하지 않은 상상적인 것에 대한 추체험으로도 기능하며, 감각의 산물 뿐 아니라 경험과 태도, 기억에 대한 ‘지적인’ 재생까지도 포함²²⁹⁾한다. 공간에 대한 차이화의 결과로서 발생하는 장소감은 이러한 공간에 대한 상이한 개인적 장소 이미지²³⁰⁾를 필연적으로 내포하고 있다. 다음의 학습자 인터뷰 내용을 통해 서사 공간에 대한 의미와 정서를 토대로 다양한 이미지의 형성이 가능함을 엿볼 수 있다.

학습자: 공간이라는 것은 그런 감각들의 집합? 감각이 모인 곳 같아요. 강렬하게 기억이나 추억들과 통하는 것 같아서. 그래서 공간이라는 게 감각의 종합인 것 같아요. 다 연결되어 있잖아요. 시각 촉각 청각... 긴밀하게 연관을 맺어서 더 잘 생생하게 기억할 수 있게끔하는 것 같아요.

㉠-뉴욕-05

따라서 이 과정에서는 앞선 서사 공간에 대한 의미와 정서를 텍스트를 근거로 형성한 결과를 토대로 하여 그 장소감이 촉발시키는 다양한 감각적 이미지를 나열해보도록 한다. 이러한 서사 공간에 대한 이미지 형성은 해석에 유의미한 학습자 장소감 환기 및 선별을 이끄는 지표가 된다. 다음은 구체적인 활동의 예시이다.

227) 윤여탁 외, 『시와 함께 배우는 시론』, 태학사, 2012, p.89.

228) 윤여탁 외, 위의 책, p.90.

229) 손정은, 앞의 글, pp.13-14.

230) 신성환, 앞의 글, p.384.

세부 학습 목표	서사 공간의 의미와 정서를 토대로 서사 공간에 대한 감각적 이미지를 형성할 수 있다.
<p>▣ 서사 공간의 이미지 형성하기 ▣</p> <p>✓ 앞서 서사 공간의 의미를 모둠토론을 통해 종합적으로 구성해 보았습니다. 이를 자신의 말로 정리하여 작성해보세요.</p> <p>✓ 앞서 작성한 서사 공간을 통해 떠오르는 감정을 다시 확인한 뒤, 이를 보며 떠오르는 시각, 청각, 촉각, 후각의 다양한 감각을 자유롭게 나열해봅시다.</p> <p><예> 따뜻한, 반짝이는, 어두운, 붉은, 날카로운, 차가운, ...</p>	

<표 6 서사 공간의 장소감을 통한 이미지 형성하기 활동>

III장에서 지적한대로, 학습자는 자신의 장소감 환기의 근거를 서사 공간과 동일한 공간, 즉 공간의 실제성 측면에서 찾으려는 문제가 있었다. 이러한 제한된 인식 속에서 학습자가 환기할 수 있는 장소감 역시 제한될 수밖에 없었다. 따라서 서사 공간과 일치하는 공간에 대해 자신이 형성한 장소감이 없을 경우 아예 해석과 무관한 대조적인 장소를 환기하여 차이점을 확인하는데 그치거나, 자신과의 유의미한 연결을 짓지 못하고 이해를 포기해버리는 문제가 있었다. 혹은 단편적인 유사성에 천착하여 소설의 이해에 기여하지 못하는 장소감만을 환기하는 경우도 있었다.

학습자가 서사 공간에 대한 이미지를 형성하고 이를 근거로 한 자신의 장소감을 환기할 수 있도록 하는 것은 위의 문제에 대한 해결을 도모할 수 있다. 이를 통해 학습자는 서사 공간과 동일한 대상이 아닌 서사 공간의 의미와 정서로부터 구성된 이미지와 상호관련성을 지닌 공간으로 자신의 장소감 환기 대상 영역을 확장할 수 있기 때문이다.

(2) 서사 공간의 이미지와 관련된 학습자의 장소감 발견하기

앞선 (1)의 방법을 통해 학습자는 서사 공간의 의미와 정서를 중심으로 서사 공간

에 대한 자신만의 고유한 이미지를 형성하게 된다. 여기에서는 서사 공간에 대한 이미지와 상호관련성을 맺고 있는 컨텍스트적 공간²³¹⁾으로서의 학습자 장소감을 환기할 수 있도록 하는 방법을 제안하였다. 학습자는 서사 공간의 장소감을 통해 다양한 이미지를 열거한 것을 토대로 이러한 이미지와 관련된 학습자의 장소를 열거할 수 있다. 이후 이 중 하나 내지 두 개의 장소를 학습자가 선별하여 그 장소에 대한 장소감을 구체적으로 작성할 수 있다.

교사는 학습자가 나열된 장소 중 하나를 선별할 때, 서사 공간을 이해하고 해석하는 데에 유의미한 것이 선택될 수 있도록 유도하여야 한다. 단지 단편적인 이미지의 중첩에 의해서 장소를 선별하는 것이 아니라 그 이미지가 내포하는 서사 공간의 장소감과 연결성 속에서 장소를 선별할 수 있도록 점검해야 한다. 즉, 환기한 장소감이 과연 소설의 이해와 해석에 유의미한지에 대한 ‘장소감의 적절성’을 판단해야 한다. 이는 나름대로의 상대성과 개별성을 인정하는 동시에 텍스트 및 다른 해석과의 관계 속에서 그럴듯함의 논리를 갖추어가는 과정에 해당²³²⁾한다. 학습자가 환기한 개별적이고 상대적인 장소감은 앞선 1)-3)의 과정에서 면밀하게 탐색한 텍스트와의 관계에서 재조정되어야 한다.

이렇게 학습자의 장소 목록 중 서사 공간의 이해에 적절성을 지닌 장소를 선별한 뒤에는 이에 대한 구체적인 장소감에 대하여 짧은 글쓰기를 수행한다. 즉, 그 장소에 대해 학습자가 지닌 이미지를 중심으로 이러한 이미지가 발생한 근거로서의 자신의 장소감에 대해 작성하는 것이다.

이러한 짧은 글쓰기는 해석의 전 과정에 필요한 내적대화의 한 종류에 해당한다. 환기한 자기 장소에 대한 내적인 생각을 말과 글로 표현함으로써 생각과 말이 상호 전환되는 “생각과 말의 역동적 상호 이주”²³³⁾를 이룰 수 있는 것이다. 자신의 글을 해석공동체 내에서 서로 나눔으로써 이는 더욱 극대화될 수 있다. 더불어 이 과정에서 학습자는 다른 학습자를 통해 자신이 미처 떠올리지 못한 이미지 혹은 장소를 발견하거나 이미 환기한 것에 대해 구체화를 이룰 수 있다.

231) Marie Maclean, 앞의 책, pp.218-219.

232) 김정우, 「국어교육에서의 해석에 대한 비판적 검토」, 『국어교육학연구』 15, 국어교육학회, 2002, p.225.

233) 진보교육연구소 비고츠키교육학실천연구모임, 『관계의 교육학, 비고츠키』, 살림터, 2015, p.95.

학습자는 서사 공간의 이미지와의 상호관련성을 이루는 자신의 장소를 서사 공간과 동일한 대상에서 발견할 수도 있고, 서사 공간과 전혀 다른 공간에서 발견할 수도 있다. 한편, 앞서 형성한 서사 공간의 이미지와 관련하여 학습자가 자신의 장소에서 전혀 상호관련성을 찾을 수 없는, 따라서 환기할 장소가 부재한다는 결론에 다다른 경우도 발생할 수 있다. 이에 관하여 교사는 학습자가 직접적으로 경험한 장소에 국한하는 것이 아니라 대리적으로 경험한 장소감까지도 환기의 대상이 될 수 있음을 언급해야한다. 다음의 학습자 반응은 이러한 대리적 장소감 활용의 가능성을 보여주고 있다.

소설을 읽으면서 제주도와 비슷하게 영화 ‘변호인’의 소재가 되었던 사건에서 무고한 시민들을 데려다 빨갱이로 몰아붙이고 고문 시킨 공간이 생각이 났다. 왜냐하면 그곳도 나라에 간첩이 들어왔다고 박정희 대통령 때 가족들을 갈라놓고 무고한 시민들이 죽어나간 곳이기 때문이다.

㊸-해룡-38

이렇듯 학습자는 다양한 텍스트를 통해 대리적으로 장소를 경험 가능하며, 이를 서사 공간과의 상호관련성 속에서 환기할 수 있다. 따라서 교사는 서사 공간의 이미지와의 관련성 속에서 학습자가 다양한 직접적이고 대리적인 장소감을 환기할 수 있도록 지도해야 한다. 지금까지의 교육 방법에 대한 구체적인 활동은 다음과 같이 구성할 수 있다.

세부 학습 목표	서사 공간과 관련을 이루는 학습자의 장소감을 발견할 수 있다.								
<p>▣ 서사 공간의 이미지와 관련한 나의 장소감 환기하기 ▣</p> <p>✓ 앞서 나열한 서사 공간에 대한 다양한 감각 중 이와 관련을 맺는 자신의 장소는 무엇이 있는지 작성해보세요. 다양한 매체를 통해 장소에 대해 듣고, 보고, 읽는 등 대리적으로 경험한 장소도 무관합니다.</p>									
<table border="1"> <thead> <tr> <th>감각</th><th>떠오르는 장소</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>•</td><td>•</td></tr> <tr> <td>•</td><td>•</td></tr> <tr> <td>•</td><td>•</td></tr> </tbody> </table>		감각	떠오르는 장소	•	•	•	•	•	•
감각	떠오르는 장소								
•	•								
•	•								
•	•								

✓ 위의 목록 중 서사 공간의 의미 및 정서와 가장 관련성이 깊다고 여겨지는 장소를 선택해 봅시다. 그 후, 장소가 자신에게 지니는 의미, 장소에 대한 느낌과 감정과 그 이유에 대한 짧은 글쓰기를 해봅시다.

<표 7 서사 공간의 이미지와 관련된 학습자의 장소감 발견하기 활동>

이를 통해 학습자 장소감은 철저히 텍스트의 세계에 대한 이해의 결과와 관련성을 맺는다. 서사 공간의 장소감을 중심으로 형성한 이미지와 이와 관련한 학습자 장소감의 선별을 거쳤기 때문이다. 따라서 학습자 장소감에 기반한 서사 공간의 의미 탐구가 성급한 자기화나 주관적 경험의 일방적인 투사에 그치지 않을 수 있게 된다.

3) 서사 공간과 학습자 장소감의 순환적 의미 구성

Ⅲ장에서 학습자의 서사 공간 전유 양상을 분석한 결과, 학습자는 자신의 장소에 대하여 새로운 인식을 보여줌으로써 장소의 재의미화를 이루거나 이를 공간 일반에 대한 성찰로 확장하여 공간 자체를 새롭게 사유하는 반응을 보여주었다. 그러나 대부분이 진정한 전유의 결과라기보다는 성급한 자기화에 머무르고 있음이 발견되었다. 해석은 이중의 변증법, 즉 설명과 이해의 변증법과 텍스트와 독자 세계의 변증법의 결과에 해당하는데 이러한 변증법을 이루지 못하고 텍스트가 독자 세계에 함몰되어 버리고 만 것이다. 변증법적 순환을 이루지 못한 채 학습자는 텍스트를 통해 자기 장소감을 환기한 이후 서사 공간과의 동일성을 발견하는 데서 그치고 자기 장소감을 확인하고 재생산하는 자기화에 머물고 말았다.

이는 “처음에는 다르고 낯설었던 것(fremd)을 자기 자신의 것(eigen)으로 만드는 과정”²³⁴⁾이라는 전유의 개념과는 거리가 있다. 여기에서 ‘낯설었던 것’은 ‘낯선 저자의 경험’이나 ‘저자의 의도’가 아닌, 텍스트가 지향하는 세계의 지평²³⁵⁾에

234) Paul Ricœur(2003), 앞의 책, p.341.

235) Paul Ricœur(2003), 위의 책, p.341.

해당한다. 그럼에도 학습자는 텍스트 세계가 드러내는 낯설었던 것이 아니라 오히려 자기에게 ‘익숙한 것’ 만을 발견하고 이에 대한 재생산으로서의 재의미화를 이룸으로써 어떠한 잉여도 발견하지 못한 것이다. 더군다나 그것이 다시 텍스트의 세계에 대한 이해의 산출로 나아가지 못했다는 점에서 이는 텍스트로부터 독자에게 오지도, 독자로부터 텍스트로 가지도 않은 독자의 자기 귀결이라고 할 수 있다.

학습자가 자기 장소에 대한 기억을 활발하게 떠올리고 이를 구체적으로 서술한다는 것 자체가 텍스트가 학습자에게 일종의 자극을 전달한 결과라는 점에서 이는 유의미하게 여겨볼 만한 반응에 해당한다. 이러한 학습자의 장소감 환기가 서사 공간에 대한 이해로, 또 그 이해 결과가 올바르게 전유되도록 하기 위한 교사의 지도가 필요하다. 이를 위해 교사는 학습자가 선별한 장소감에 대해 ‘자신의 장소감에 비추어보았을 때 서사 공간의 장소감은 어떻게 다가오는가’를 질문해야한다.

반대로 앞선 2항에서 살펴본 것처럼 서사 공간에 대해 실제적 차원에 한정하여 접근함으로써 서사 공간의 물리적이고 심리적인 거리감에만 집중하는 경우 학습자는 텍스트와 독자 세계 사이의 연결고리를 찾지 못해 서사 공간을 자신과 관련 없는 타자로 상정하였다. 그 결과 학습자는 서사 공간의 의미 구성에 관여하지 않고 텍스트를 수동적으로 따라가는 텍스트로의 귀결을 보였다.

이러한 텍스트로의 귀결이 다시 학습자로의 순환관계를 회복하기 위해서는 서사 공간의 장소감을 토대로 학습자가 현재적 입장과 맥락 속에 놓인 장소에 대해 사유하도록 해야 한다.²³⁶⁾ 다음의 학습자 인터뷰는 물리적인 시공간적 거리감에도 불구하고 서사 공간의 장소감에 주목함으로써 이를 학습자의 현재적 관점으로 가져올 수 있음을 보여주고 있다.

연구자: ○○학생은 소설을 읽고 진도 앞바다에 침몰된 세월호가 떠올랐다고 했는데, 그 이유가 뭘까요?

학습자: 소설에서 제주도가 참담하고 안 좋은 느낌으로 나오잖아요. 세월호 일어나고 나서 계속 느꼈던 참담하고 안좋았던 느낌이랑 겹치는 것 같아서.

연구자: 공간에서 느껴지는 감정에 초점을 맞춘 건가요?

학습자: 네. 제주도랑 느낌이 동일, 아니 살짝 유사한 공간으로 떠올랐어요.

◎-해룡-04

236) 리코르는 서사 텍스트의 독해 및 생산에서 교육자-피교육자의 문학 이전의 경험 세계를 상정하고 이를 중시하였다. (조현일, 앞의 글, p.306)

앞서 학습자는 ‘자신의 장소감에 비추어보았을 때 서사 공간의 장소감은 어떻게 다가오는가’를 질문함으로써 자신의 장소감을 환기한 학습자가 다시 이를 토대로 서사 공간을 바라볼 수 있어야 한다고 하였다. 이는 자신의 선이해로서의 장소감이 학습자로 귀결되는 문제를 텍스트와의 순환관계 속으로 돌려놓기 위한 것이었다. 마찬가지로 텍스트로 귀결되었던 학습자가 위와 같이 서사 공간의 장소감을 토대로 거리감을 뛰어넘고 자신의 장소감, 현재적 경험에 안착했다면 학습자는 반대로 ‘서사 공간의 장소감을 통해 바라본 나의 장소란 어떤 의미인가, 그때 나의 장소는 어떻게 이해되는가’를 질문할 수 있어야 한다. 나아가 이러한 순환적이고 대화적인 독서 과정의 결과로서의 공간에 대한 재이해와 실천 의지가 발현될 때 비로소 이를 진정한 전유의 결과라고 볼 수 있을 것이다.

또한, 선별된 학습자의 다양한 장소감과 서사 공간을 단순 비교하는 것에서 교육 활동이 그쳐서는 안된다. 단순히 자신의 장소감과 서사 공간의 장소감이 어떻게 같고 다른가를 확인하는 것은 양측의 순환적 이해가 아니라 고립된 텍스트와 학습자의 재생산일 뿐이기 때문이다. 따라서 학습자는 무엇이 하나의 공간에 대한 차이화²³⁷⁾를 이루게 하였는지를 발견하고, 그 차이를 통해 서사 공간 및 현재적 장소를 다시 바라볼 수 있도록 하여야 한다. 유사성 또한 차이화의 결과인 바, 같음에 대한 확인이 아니라 어떻게 이러한 유사성이 생성되었는지에 대한, 즉 차이화의 결과로서 각각을 사유할 수 있도록 해야 한다. 단순히 학습자가 자신의 장소감과 서사 공간의 장소감의 공통점 찾기에서 이해를 끝내고 만다면 이는 어떠한 효과도 만들어내지 못할 것이기 때문이다. 이와 같은 서사 공간과 학습자의 장소감 사이의 차이에 대한 다각적 사유는 학습자의 장소감 환기 행위가 단지 텍스트에 대한 주관성 투사로 그치는 것을 방지할 수 있다.²³⁸⁾

237) 학습자들이 대부분 유사성과 동일성에 근거하여 자신의 장소감을 환기하는 현상 속에서 들뢰즈의 차이의 철학에 기인한 시뮬라크르에 대한 접근은 유의미한 시사점을 던진다. 들뢰즈에게 시뮬라크르란 원형에 대한 모방이 아닌 차이의 산물이다. 즉, 원형이 존재하며 원형과의 동일성을 기준으로 원형에서 벗어난 부정적인 것이 아니라 선제하는 어떤 것과도 무관하게 차이를 생성하는 자체적인 존재가 되는 것이다. 이렇게 될 때 유사성이나 동일성은 차이를 부정적으로 구별해내는 척도가 아니라 그 자체가 차이의 산물이나 효과로서 사유될 수 있다. (들뢰즈의 시뮬라크르 개념에 관하여는 김기정, 위의 글, 2011을 참조.)

238) Paul Ricœur(2003), 앞의 책, p.339.

(1) 학습자의 장소감을 통해 서사 공간 재구성하기

앞선 과정에서 환기한 학습자 장소감 사이의 상호관련성은 모두 근본적으로 서사 공간의 장소감 및 이를 통해 형성한 이미지 사이의 차이에서 발생한 결과라고 볼 수 있다. 설령 학습자가 서사 공간을 통해 형성한 이미지가 서사 공간과 동일한 학습자의 공간이 지닌 이미지와 정확히 대응하는 것처럼 보일지라도 이는 유사성이나 동일성이 아닌 차이의 효과²³⁹⁾에 해당한다. 따라서 장소감의 의미 교환이란 단순히 무엇이 같고 무엇이 다른가에 대한 확인에 그쳐서는 안되며, 학습자가 환기한 장소감과 서사 공간의 장소감의 차이화를 이룬 원인이 무엇일지를 탐구하는 방향으로 제시되어야 한다. 이러한 비교 과정에서 교사는 ‘자신이 떠올린 장소감에 비추어 보았을 때 서사 공간의 의미와 느낌은 어떻게 다가오는가?’를 질문함으로써 학습자가 이를 적극적으로 텍스트 의미 구성에 활용할 수 있도록 해야 한다. 이에 관한 구체적인 활동은 다음과 같이 구성할 수 있다.

세부 학습 목표	학습자의 장소감을 통해 서사 공간의 의미를 재구성할 수 있다.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 앞서 작성한 나의 장소에 대한 의미에 비추어 서사 공간의 의미에 대해 공감할 수 있는 부분은 무엇인가요? 그 이유는 무엇인가요? ✓ 나의 장소에 대한 의미에 비추어 서사 공간의 의미에 대해 의문이 생기는 부분은 무엇인가요? 그 이유는 무엇인가요? ✓ 나의 장소에 대한 의미에 비추어 서사 공간의 의미에 대해 새롭게 생각하게 된 부분은 무엇인가요? 그 이유는 무엇인가요? ✓ 나의 장소와 비교했을 때 서사 공간이 지니는 가치는 무엇인가요? 그 이유는 무엇인가요? ✓ 나의 장소와 비교했을 때 서사 공간이 지니는 문제점은 무엇인가요? 그 이유는 무엇인가요? 	

✓ 위의 질문을 토대로 내가 스스로 서사 공간의 의미를 정해 봅시다. 이때 나는 서사 공간에 대해 어떠한 감정을 느끼는지도 생각해 봅시다.

<표 8 학습자의 장소감을 통해 서사 공간 재구성하기>

이를 토대로 심화된 이해로 ‘거슬러 올라’²⁴⁰⁾갈 수 있기 위해서는 필요에 따라 비판적 성찰을 위한 맥락의 제공까지도 포함되어야 한다. 이는 앞선 1)에서 제안했던 맥락과는 다른 성격의 맥락에 해당한다. 앞선 1)에서의 맥락이 서사 요소에 대한 사실적이고 객관적 이해를 통해 의미 구성의 부족과 왜곡을 방지하고자 하는 배경지식 차원의 맥락이라면, 여기에서 제공하는 맥락은 학습자의 창조적 해석이 이루어질 수 있는 학습 맥락을 조성하기 위한 방편²⁴¹⁾에 해당하는 맥락²⁴²⁾이다. 이러한 맥락으로서의 논픽션 또는 정보 텍스트는 학습자가 텍스트 내적, 텍스트 너머, 텍스트에 관한 것의 세 가지 층위를 동시에 생각하게 할 뿐 아니라 텍스트에 대한 상황적 인식 및 비판적 인식 또한 가능하게 한다.²⁴³⁾ 이러한 외적 맥락의 활용을 통해 학습자는 서사 공간의 의미에 대한 해석을 심화시킬 수 있다.²⁴⁴⁾ 이는 특히나 사회적 장소감, 역사적 장소감을 드러내는 소설텍스트에서 유용하게 활용 가능하다. 다음의 학습자는 자신이 지니고 있던 잠재적 맥락을 활성화시킴으로써 소설의 의미 해석에 기여할 수 있는 가능성을 보여주고 있다.

239) Gilles Deleuze, 앞의 책, p.88. 들뢰즈는 차이를 만들고 반복에서 차이를 훑쳐냄으로써 대상의 특이성을 포착할 수 있다고 보고 이러한 차이가 곧 타자와 접속 가능한 생산의 기회임을 강조하였다.

240) 이는 III장에서 텍스트로부터 거슬러 올라감으로써 거시적인 의미를 발견할 수 있었다는 학습자의 말을 인용한 것이다.

241) 박수자(2007)에서는 교육과정과 교과서의 단일한 경직성을 벗어나 특수하고 개별적인 맥락을 유연하게 반영하기 위한 한 방편으로서 교과서 이외의 일차자료를 활용한 학습 맥락의 조성이 필요를 요청한 바 있다. (박수자, 「구성주의와 독서: 구성주의 이론의 국어교육학적 의의」, 『독서연구』 18, 한국독서학회, 2007, p.19.)

242) 본 연구에서 교사가 제공할 것으로 제안하는 소설을 이해하기 위한 배경지식 및 비판적이고 성찰적 소설 읽기를 위한 텍스트는 모두 텍스트 외적 맥락이자 주체에 의해 해석에 관여할 수 있는 가능성을 지닌 잠재적 맥락에 해당한다. (이병규 외, 앞의 글, p.22.)

243) Jocelyn A. Chadwick, John E.Grassie, *Teaching Literature in the context of Literacy Instruction*, Heinemann, 2016, p.44

244) 이재기, 「문학교육과 문식성 신장」, 『독서연구』 22, 한국독서학회, 2009, pp.123-124.

학습자: 저는 막연하게만 생각했던 편의점에 대한 이미지가 소설을 통해 통찰력 있게 조명되고 발견되었다고 생각을 했었거든요. 아무래도 제가 평소에 생각하고 배운 것들을 가지고 맞춰서 해석한 것도 있어요. 저는 소설 읽을 때마다 소설에 내게 이렇게 다가오는데, 이게 정말 소설이 얘기하는 게 많을까? 소설의 애초에 의도가 어떤든 나름대로 해석하는 게, 혹은 다르게 해석할 수 있는 비밀들이 소설에 있지 않을까 하는 생각이 들었어요.

연구자: ○○이가 가지고 있던 생각들 있잖아요. 자본주의 구조에 대한 비판점들이나. 이런 게 편의점의 이미지, 의미를 발견하고 소설을 이해하는데 어떻게 작용했는지, 도움이 됐는지 궁금하거든요.

학습자: 이 소설을 이해할 수 있는 유일한 통로였던 것 같아요. 문학작품을 해석하는데 익숙하지 않아서. 사실 그런 게 훈련이라면 훈련이고 경험이 많이 있으면 좋은데, 많이 접해보진 않았거든요. 혼자서는. 수업에서 접하고 수업에서 선생님이 이야기하는 것을 받아들이는데 익숙했는데. 그래서 여러 가지 의미를 찾기는 힘들고. 제가 할 수 있는 나름의 해석을 하는데 평소 가지고 있던 생각이 도움이 됐던 거 같아요.

㉔-편의점-08

따라서 교사는 학습자의 잠재적 맥락을 활성화시킬 수 있도록 질문을 던지되, 그러한 잠재적 맥락이 부족한 경우 필요에 따라 서사 공간의 의미와 해석에 관련된 텍스트 외적 맥락을 적절히 제공할 수 있다. 이 과정에서 맥락과 텍스트가 유리되지 않도록 교사는 ‘맥락에 비추어 서사 공간의 의미가 어떻게 달라지는가’를 질문하여야 한다.

(2) 서사 공간을 통해 학습자 장소감 재구성하기

앞선 (1)에서는 학습자 장소감과 서사 공간의 장소감 사이의 의미를 교환하여 서사 공간은 어떻게 다가오는지 탐구하고 맥락을 활용하여 비판적 해석으로 나아가도록 하였다. 교사는 이렇게 형성된 서사 공간의 의미를 다시 학습자의 현재적 관점에 되돌려 줄 수 있어야 한다. 이후 이를 해석공동체 내에서 교환함으로써 앞서 나눈 자기 장소에 대해 서사 공간과의 관련성 속에서 무엇이 새롭게 인식되었는지를 상호 확인할 수 있다. 비고츠키(Vygotsky)는 협력과 모방을 발달에 필연적인 것²⁴⁵⁾으로 보았다. 해석공동체를 통해 학습자는 타자의 전유과정을 익히고 모방함으로써 자신이 텍

245) 진보교육연구소 비고츠키교육학실천연구모임, 앞의 책, p.38.

스트에서 미처 발견하지 못한 것, 발견했으나 전유하지 못한 것을 새롭게 발견하고 전유할 수 있다.

학습자는 서사 공간의 장소감을 전유함으로써 앞서 환기한 학습자 장소감의 장소에 대하여 새로운 인지 및 정서를 형성하게 된다. 이를 구체적으로 재구성하기 위해 교사는 자신의 장소에 대한 짧은 글쓰기를 재수행하도록 할 수 있다. 이를 통해 학습자가 직접 재구성된 서사 공간의 장소감을 전유하기 전과 후에 어떠한 차이가 있었는지를 발견하도록 한다. III장에서 살펴보았듯이 학습자는 서사 공간으로부터 장소의 의미와 정서를 전유하는 동시에 공간 일반에 대한 메타적인 사유를 경험하기도 한다. 소설에서 의미화된 서사 공간에 대한 공감과 비판을 바탕으로 학습자는 자신이 직접적 혹은 대리적으로 경험하는 공간을 기획하려는 의지를 보이기도 한다. 이는 곧 프레이리가 강조한 실천적 이해에 해당한다. 지루(Giroux, 1988)는 해석학적 읽기나 수용이론에 근거한 읽기가 텍스트와 독자로 상호작용을 한정함으로써 사회문화적 맥락을 소홀하게 다룬다는 점에서 주체의 사회적 실천 능력을 구성할 수 없다고 비판한 바 있다.²⁴⁶⁾ 그러나 학습자와 텍스트 간의 순환적 관계가 올바르게 회복된다면 학습자는 서사 공간 및 자신의 장소에 얹힌 사회문화적 맥락을 해석 과정에 반영함으로써 실천적 행동을 보일 수 있다. 교사는 다음과 같은 질문을 활용하여 텍스트의 전유가 장소의 재의미화 및 장소의 기획과 실천으로 이어질 수 있도록 해야 한다.

세부 학습 목표	학습자의 장소감을 통해 서사 공간의 의미를 재구성할 수 있다.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 소설의 서술자 혹은 인물의 입장에서 앞서 내가 선택한 장소를 바라본다면 어떠한 의미와 감정을 느끼게 될지 상상해 봅시다. ✓ 서사 공간의 의미와 정서에 비추어 볼 때 나의 장소의 의미에 대해 의문이 생기는 부분은 무엇인가요? 그 이유는 무엇인가요? ✓ 서사 공간의 의미에 비추어 볼 때, 나의 장소의 의미에 대해 새롭게 생각하게 	

246) 이재기, 앞의 글, pp.118-119.

된 부분은 무엇인가요? 그 이유는 무엇인가요?

✓ 서사 공간과 비교하여 나의 장소가 지닌 가치는 무엇이라고 생각하나요? 그 이유는 무엇인가요?

✓ 서사 공간과 비교하여 나의 장소가 지닌 문제점이 있다면 무엇이라고 생각하나요?

✓ 서사 공간을 통해 발견한 나의 장소가 지닌 가치와 문제를 발전시키고 해결하기 위하여 나는 무엇을 할 수 있을까요?

<표 9 서사 공간을 통해 학습자의 장소감 재구성하기>

이를 토대로 해석공동체와 그 결과를 나눔으로써 학습자는 서사 공간에 대한 해석을 완료할 수 있어야한다. 이상의 방법을 통해 학습자는 서사 공간의 장소감 구성, 이를 통한 서사 공간의 이미지 형성, 이미지를 근거로 한 장소감 환기 및 이를 바탕으로 한 서사 공간의 이해와 그 결과를 전유함으로써 자기 장소를 재인식하고 실천적으로 기획하는 일련의 해석적 활동을 수행할 수 있다.

V. 결론

본 연구는 서사 공간이 작가에 의해 미학적으로 변용된 주관적 구성체라는 점에 주목하고, 이로 인해 발생한 서사 공간의 불확정영역을 의미 있게 구성하기 위한 해석의 도구로 학습자의 장소감을 제안하였다. 여기서 학습자의 장소감은 ‘개별 주체로서의 학습자가 장소에 대한 경험을 통해 형성한 장소의 의미와 정서’에 해당한다. 본 연구는 소설 읽기에서 학습자의 장소감 활용 가능성 및 필요성을 다음의 두 가지로 확인하였다.

첫째, 서사 공간과 학습자 장소감은 작가/학습자의 지향에 의해 대상 공간이 해석된 결과에 해당한다. 따라서 서사 공간을 이해한다는 것은 곧 해석의 결과물로서의 공간을 이해하는 것이다. 이는 서사 공간에 대한 객관적이고 실재적인 접근보다 해석 주체인 학습자의 해석적 접근을 필요로 한다. 이때 서사 공간과 학습자의 장소감은 모두 창출원리상의 유사성을 지닌 의미체로서의 텍스트에 해당하는바, 학습자 장소감은 서사 공간에 접근할 수 있는 유용한 도구가 될 수 있다.

둘째, 서사 공간의 해석 과정에 학습자 장소감을 활용하는 것은 학습자와 텍스트가 서로 유리되지 않고 의미 있는 연결을 이루게끔 하는 매개가 된다. 학습자가 자신의 장소감을 기반으로 서사 공간의 장소감을 해석하고, 그 결과를 전유함으로써 자신의 장소감을 새롭게 인식하는 일련의 과정은 텍스트와 독자의 순환적 해석을 가능케 한다.

이러한 학습자 장소감의 활용 가능성과 필요성을 바탕으로 구체적인 교수학습 방안의 설계를 위해 본 연구는 이론적 검토 및 학습자 대상 실험에서 수집한 자료를 분석하였다. II장에서는 공간과 장소의 개념을 검토하여 학습자의 ‘장소감’ 개념과 성격을 규명하고, 서사 공간의 특성을 살핀 뒤 학습자 장소감과 서사 공간과의 상관관계를 확인하였다. 또한 이상의 논의 과정에서 본 연구에 적합한 소설텍스트의 성격을 규명하고, 대상텍스트로 개인적, 사회적, 역사적 장소감을 나타내는 소설텍스트 세 편을 선택하였다. III장에서는 학습자의 자료를 분석하여 대상텍스트의 서사 공간을 통해 텍스트를 어떻게 이해하고 해석하고 있는지를 살펴보았다.

자료의 분석 결과 학습자는 첫째, 서사 공간의 장소감 형성 요소에 대한 유기적 인식의 부족을 보였다. 둘째, 학습자 장소감의 환기에 있어 학습자는 그 대상을 서사

공간과 동일한 대상 공간에 한정하는 경우가 있었다. 이로 인해 서사 공간에 대한 물리적 거리가 존재할 경우 자신의 장소감을 환기하기를 포기하는 문제가 발생하였다. 반면 물리적 거리가 적은 경우에는 서사 공간과의 의미나 정서와의 관련성을 고려하지 않고 단순히 서사 공간과 일치하는 대상 공간에 대한 자신의 장소감을 유입하여 유의미한 해석의 결과를 나타내지 못하는 문제도 발생하였다. 마지막으로 학습자는 학습자 장소감과 텍스트 사이에서 순환 관계를 이루지 못하고 자신의 장소감 혹은 텍스트 한 쪽으로만 귀결되는 문제를 보였다.

이상의 분석 결과를 통해 학습자 장소감을 활용한 소설 읽기는 학습자 장소감과 서사 공간 사이의 상호 주관적 읽기라는 점에서 텍스트 중심 해석이나 독자 중심 해석으로 치우치지 않아야 한다는 문제의식이 있었다. 이에 본 연구는 리콥르의 ‘텍스트 중심 해석학’을 주요 읽기 원리로 설정하고 미메시스 이론을 중심으로 리콥르의 해석학적 논의를 활용하였다.

이를 바탕으로 IV에서는 소설 읽기에서의 학습자 장소감 활용의 교수·학습방안을 크게 설명과 이해, 해석의 세 단계로 나누어 설계하였다. 설명의 단계에서 학습자는 텍스트의 내적 탐구를 통해 서사 공간의 장소감을 구성하도록 하였다. 이때, 학습자 장소감은 텍스트의 선이해로서 작용하도록 하였다. 이에 대한 구체적인 방법으로 ‘서사 공간의 장소감 구성 요소 파악하기’ 및 ‘서사 공간의 의미와 정서 형성하기’를 구안하였다. 다음 이해의 단계에서는 학습자가 서사 공간의 장소감과 상호관련성을 이루는 자신의 장소감을 환기하여 서사 공간의 이해에 기여할 수 있도록 하였다. 이를 위해 ‘서사 공간의 장소감을 통한 이미지 형성하기’ 및 ‘서사 공간의 이미지와 관련된 학습자의 장소감 발견하기’를 구안하였다. 여기에서는 서사 공간과 동일한 대상에 대응하는 학습자 장소감을 환기하는 것이 아니라, 서사 공간이 지니는 의미와 정서에 주목함으로써 이와 관련성을 이루는 다양한 학습자의 장소감을 조회할 수 있도록 하였다. 이를 통해 학습자가 서사 공간의 물리적이고 심리적인 시공간적 거리감을 극복하고 텍스트와의 지평 융합의 가능성을 스스로 확인할 수 있도록 하였다. 마지막으로 해석의 단계에서는 학습자가 자신의 장소감과 서사 공간의 장소감 사이의 의미를 교환함으로써 서사 공간을 풍부하게 이해하도록 하였다. 또한 이를 전유함으로써 자신의 장소를 새롭게 인식하도록 하였다. 이를 위해 ‘학습자의 장소감을 통해 서사 공간 재구성하기’ 및 ‘서사 공간을 통해 학습자 장소감 재구

성하기' 를 교육 방법으로 구안하였다.

본 연구는 다음과 같은 의의를 지닌다. 첫째, 서사 공간을 대상 공간에 대한 해석 결과로 상정하여 해석이 필요한 하나의 텍스트로 상정하였다. 이러한 접근은 텍스트로서의 서사 공간이 학습자의 독서 행위를 통해 비로소 의미의 완성을 이룸을 시사한다. 따라서 서사 공간의 접근에 있어 학습자는 텍스트의 내적 요소를 충실히 따라가는 텍스트의 제자이자 자신의 선이해를 통해 텍스트에 드러나지 않은 의미를 구성하는 텍스트 의미의 생산자로서 존재할 수 있게 된다.

둘째, 인간주의 지리학에서 논의되었던 장소성 및 장소감의 개념을 국어교육의 장에 들여옴으로써 학습자의 장소감을 설정하고 이를 해석의 도구로 구안하였다. 또한 서사 공간과 학습자 장소감 사이의 상관관계를 규명하였다. 이를 위해 먼저 양측의 창출원리상의 유사성을 확인하고, 서술상황에 따른 서사 공간의 분류가 장소감의 성격과 어떻게 결부되는지를 규명하였다. 이를 통해 서사 공간 이해에서 학습자의 장소감 활용 가능성을 확인하고 그 기반을 마련하였다.

셋째, 학습자의 장소감과 서사 공간 사이의 변증법적 읽기에 대한 실제적인 교육 방안을 마련하였다. 본 연구는 텍스트에 대한 '자세히 읽기' 를 지향하여 서사 공간의 의미를 구성하도록 하는 한편 학습자 장소감을 활용하여 서사 공간의 의미를 재구성하는 이중의 의미 구성 작업을 제시하였다. 이를 통해 학습자 중심 및 텍스트 중심으로 치우치는 문제를 보완하여 양자가 순환적 해석을 이룰 수 있도록 하였다.

특히나 문학교육에서는 학습자 중심 해석이 해석에 유입되는 학습자의 경험을 무분별하게 긍정함으로써 지나친 주관화 혹은 해석의 무정부주의로 귀결되는 점이 문제로 지적되어왔다. 이에 본 연구는 교수·학습의 설계에서 해석에 유의미한 학습자 장소감을 선별할 수 있는 방법을 마련하였다. 이를 통해 텍스트와 학습자의 실제적 맥락이 변증법적으로 의미를 확장해갈 수 있도록 하였다.

한편, 본 연구는 대상 공간에 대한 주관성이 강하게 드러난 내적조망공간 및 상징적기획공간을 내포하고 있는 소설텍스트를 연구 대상으로 선정하고 있다. 이는 본 연구가 도출한 학습자 장소감의 활용이 가능한 텍스트의 조건에 해당한다. 따라서 이를 포함한 모든 서사 공간을 포괄하는 일반적 이론을 제시하지 못하는 것은 본 연구의 한계이자 후속 연구에서 해결해야 할 과제에 해당한다. 또한 해석 과정은 선형적으로 이루어지는 것이 아닌 동시다발적이고 입체적인 정신적 작용이다. 그럼에도

학습자 장소감을 활용한 학습자의 텍스트 해석을 교육의 내용과 방법으로 구안하는 과정에서 이를 절차로서 분절하고 도식화하여 제시하였다는 점은 본 연구의 한계라고 할 수 있다. 이에 본 연구의 가능성이 구체화되며 한계점이 보완될 수 있는 후속 연구를 기대한다.

참고 문헌

1. 1차 자료

- 김애란, 「나는 편의점에 간다」, 『문학과사회』 16, 2003, pp.1155-1176.
김연수, 「뉴욕제과점」, 2002 ; 김연수 외, 『자전소설』, 강, 2010, pp.31-57.
현기영, 「해룡이야기」, 1979 ; 현기영, 『순이삼촌』, 창비, 2015, pp.142-165.

2. 2차 자료

① 논문

- 고정희, 「고전문학의 시공간적 거리감과 문학사적 교육 - 고전시가와 대중가요의 연계성 문제를 중심으로」, 『고전문학과 교육』 14, 한국고전문학교육학회, 2007.
_____, 「텍스트 중심 문학교육의 이론적 기반과 읽기 방법」, 『문학교육학』 40, 한국문학교육학회, 2013.
권유리야, 「김애란 소설에 나타난 친밀감의 착시와 연극적 가족진리」, 『동북아 문화연구』 48, 동북아시아문화학회, 2016.
김기정, 「들뢰즈의 시뮬라크르를 통한 문화 분석 시론」, 『인문콘텐츠』 22, 인문콘텐츠학회, 2011.
김도남, 「상호텍스트성을 바탕으로 한 읽기 수업 방법 탐구」, 『한국초등국어교육』 17, 한국초등국어교육학회, 2000.
김동환, 「문학교육의 관점에서 본 소설 읽기 방법의 재검토 -교과서 속의 <메밀꽃 필 무렵>」, 『문학교육학』 22, 한국문학교육학회, 2007.
김병욱, 「소설과 공간의 의미」, 『현대소설연구』 5, 한국현대소설학회, 1996.
김은아, 「김석범의 「까마귀의 죽음」과 현기영의 「순이삼촌」에 나타난 ‘4·3’ 기억의 재현 비교」, 『국제한인문학연구』 3, 국제한인문학회, 2005.
김정우, 「국어교육에서의 해석에 대한 비판적 검토」, 『국어교육학연구』 15,

국어교육학회, 2002.

김현정, 「공간 중심의 강호시조 이해 교육 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2012.

김혜영, 「문학독서교육의 평가」, 『문학독서 교육, 어떻게 할 것인가』, 푸른사상사, 2005.

김혜정, 「텍스트 이해에서 의미 구성의 층위와 인지적 상호 작용」, 『국어교육학연구』 5, 국어교육학회, 2002.

김휘택, 「폴 리쾨르의 이론에서 ‘재형상화re-figuration’의 개념」, 『한국프랑스학논집』 74, 한국프랑스학회, 2011.

남진숙, 「섬, 역사적 장소와 공간의 상징」, 『도서문화』 46, 목포대학교 도서문화연구소, 2015.

문영진, 「지역성과 문학 교육 -공간 및 장소의 재현 방식을 중심으로-」, 『문학교육학』 45, 한국문학교육학회, 2014.

박규택, 「로컬의 공간성 이해를 위한 이론적 틀」, 『한국민족문화』 33, 부산대학교 한국민족문화연구소, 2009.

박수자, 「구성주의 이론의 국어교육학적 의의」, 『독서연구』 18, 한국독서학회, 2007.

박은정, 「하이데거와 메를로-퐁티의 ‘공간’ 개념: 정위(定位)와 원근(遠近)의 비교를 중심으로」, 『현대유럽철학연구』 24, 한국하이데거학회, 2010.

박정수, 「허윤석 소설의 토폴로리아-그 반근대적 장소애의 포스트 식민성에 대해」, 『한국문학이론과 비평』 20, 한국문학이론과 비평학회, 2003.

박형준, 「장소성의 재개념화와 문학 교육」, 『국어교과교육연구』 20, 국어교과교육학회, 2012.

선주원, 「대화적 관점에서의 소설교육 교수-학습 전략 연구: 자기 반영적 소설의 중심으로-」, 『국어교육학연구』 14, 국어교육학회, 2002.

_____, 「크로노토프를 활용한 타자 인식과 소설교육」, 『국어교육』 116, 한국어교육학회, 2005.

손정은, 「지명 이미지를 통한 시조 이해 교육 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2013.

신성환, 「편혜영 소설에 나타난 장소상실과 그 의미 - 집, 일터, 길의 공간 구조 및 인문지리학적 인식을 중심으로-」, 『어문론총』 55, 한국문학언어학회, 2011.

양재혁, 「"기억의 장소" 또는 "망각의 장소"」, 『사립』 57, 수선사학회, 2016.

오정훈, 「시적 공간 읽기를 통한 시 감상 교육」, 『배달말』 55, 배달말학회, 2014.

우신영, 「서사수용에서 공감의 조정 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문, 2009.

우찬제, 「접속 시대의 최소주의 서사 - 김미월·김애란·한유주」, 『문학과사회』 19, 문학과지성사, 2006.

유진현, 「문학능력 신장을 위한 문학 지식 교육 방향 연구」, 『문학교육학』 45, 한국문학교육학회, 2014.

윤대석, 「경성의 공간분할과 정신분열」, 『국어국문학』 144, 국어국문학회, 2006.

_____, 「서사를 통한 기억의 억압과 기억의 분유」, 『현대소설연구』 34, 한국현대소설학회, 2007.

윤원준, 「폴 리피르의 해석학적 전유와 윤리의 가능성」, 『한국조직신학연구』 12, 한국복음주의조직신학회, 2009.

이광복, 「문화적 기억과 상호텍스트성, 그리고 문학교육」, 『독어교육』 39, 한국독어독문학교육학회, 2007.

이미림, 「한국현대소설에 나타난 "방"의 의미」, 『현대소설연구』 14, 한국현대소설학회, 2001.

이병규 외, 「국어과 내용으로서의 맥락에 대한 재고(再考)」, 『새국어교육』 111, 한국국어교육학회, 2017.

이상옥, 「이론 시대의 승산 없는 싸움 - '자세히 읽기'를 위한 변명」, 『영미문학교육』 5, 한국영미문학교육학회, 2001.

이석환·황기원, 「장소와 장소성의 다의적 개념에 관한 연구」, 『국토계획』 32, 1997.

이재기, 「문학교육과 문식성 신장」, 『독서연구』 22, 한국독서학회, 2009.

이정석, 「제주4·3사건을 기억하는 두 가지 방식」, 『어문학』 102, 한국어문학

회, 2008.

이종원, 「시 텍스트의 상호주관적 읽기 교육 연구 -학습 독자의 횡적 소통을 중심으로-」, 서울대학교 석사학위 논문, 2013.

이지원, 「<운영전>의 서사 공간 이해 교육 연구」, 서울대학교 석사학위 논문, 2017.

이찬주, 「리쾨르 텍스트 해석학의 교수-학습이론적 이해 -교과서 중심주의 및 구성주의 교수-학습이론과의 비교를 중심으로-」, 『교육철학연구』 34, 한국교육철학학회, 2012.

이 호, 「소설 읽기의 한 방법: 공간 형식의 가능성과 한계」, 『한국문학이론과 비평』 16, 한국문학이론과 비평학회, 2002.

이효현, 「Whitehead의 ‘학습자의 현재 경험’의 특성 고찰」, 『교육과정연구』 29, 한국교육과정학회, 2011.

이희원, 「공선옥 소설 속 ‘장소’의 의미 -『명랑한 밤길』, 『영란』, 『꽃같은 시절』을 중심으로-」, 『한국문학논총』 70, 한국문학회, 2015.

장일구, 「한국 근대 소설의 공간성 연구」, 서강대학교 박사학위 논문, 2009.

정래필, 「소설 읽기 교육의 "전유" 방법 연구 -『문학』 교과서 "활동"을 중심으로-」, 『새국어교육』 103, 한국국어교육학회, 2015.

정여울, 「이효석 텍스트의 공간적 표상과 미의식 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2012.

정종현, 「4·3과 제주도 로컬리티」, 『현대소설연구』 58, 한국현대소설학회, 2015.

정현숙, 「윤대녕 소설의 공간과 토폠피리아(Topophilia)」, 『강원문화연구』 24, 강원대학교 강원문화연구소, 2005.

조병영·서수현, 「미국 공통핵심기준의 가능성과 한계에 대한 비판적 고찰 -읽기 영역을 중심으로-」, 『국어교육학연구』 49, 국어교육학회, 2014.

조현일, 「리쾨르의 서사이론과 서사 교육」, 『국어교육학연구』 22, 국어교육학회, 2005.

조희정, 「고전 리터러시의 "시공간적 거리감" 연구」, 『국어교육』 119, 한국어교육학회, 2006.

_____, 「고전시가 교육에서 학습자의 정서와 비평: -정서 비평을 제안하며-」, 『고전문학과 교육』 24, 한국고전문학교육학회, 2012.

최미숙, 「기호·해석·독자의 문제와 문학교육학」, 『문학교육학』 38, 한국문학교육학회, 2012.

최병두, 「자본주의 사회에서 장소성의 상실과 복원」, 『도시연구』 8, 2002.

최지현, 「문학정서체험: 교육내용으로서의 본질과 가치」, 『문학 교수·학습 방법론』, 삼지원, 1998.

한귀은, 「지형도 그리기로서의 서사 쓰기의 방법과 실제」, 『어문학』 87, 한국어문학회, 2005.

_____, 「장소감에 따른 기억의 재서술 -박완서의 《그 남자네 집》을 중심으로-」, 『현대문학의 연구』 36, 한국문학연구학회, 2008a.

_____, 「장소 개념을 통한 소설교육 방안」, 『국어교육』 127, 한국어교육학회, 2008b.

황도경, 「소설 공간과 "집"의 시학」, 『현대소설연구』 17, 한국현대소설학회, 2002.

황현미, 「자세히 읽기의 개념과 지도 방법 연구」, 『한국초등국어교육』 56, 한국초등국어교육학회, 2014.

Marc Augé, 「도시 그리고 도시적인 것의 식별」, 『불어문화권연구』 4, 서울대학교 불어문화권연구소, 1994.

② 단행본

고정희, 『고전시가 교육의 탐구』, 소명출판, 2013.

권택영, 『소설을 어떻게 볼 것인가』, 문예출판사, 1996.

김수복, 『한국문학 공간과 문학 콘텐츠』, 청동거울, 2005.

김옥동, 『대화적 상상력』, 문학과 지성사, 1988.

동국대학교 문화학술원, 『문화지리와 도시공간의 표상』, 동국대학교출판부, 2011.

백선혜, 『장소성과 장소마케팅』, 한국학술정보, 2005.

여홍상, 『바흐친과 문화이론』, 문학과 지성사, 1995.
 윤여탁 외, 『시와 함께 배우는 시론』, 태학사, 2012.
 이진경, 『근대적 주거공간의 탄생』, 소명출판, 2000.
 임양목, 『현대 서술이론의 흐름』, 솔출판사, 1997.
 장일구, 『서사 공간과 소설의 역학』, 전남대학교출판부, 2009.
 전상인, 『편의점 사회학』, 민음사, 2014.
 정래필, 『기억 읽기와 소설 교육』, 푸른사상, 2013.
 조명래, 『공간으로 사회 읽기: 개념, 쟁점과 대안』, 한울, 2013.
 진보교육연구소 비고츠키교육학실천연구모임, 『관계의 교육학, 비고츠키』, 살림
 터, 2015
 최미숙 외, 『국어 교육의 이해』, 사회평론아카데미, 2014.
 최시한, 『소설의 해석과 교육』, 문학과 지성사, 2005.
 한국문화사회학회, 『문화사회학』, 살림, 2012.

③ 외국서 · 번역서

Allen, G., *critical thinkers*, 송은영 역, 『문제적 텍스트 롤랑/바르트』, 앨
 피, 2006.
 Assmann, A., *Erinnerungsräume*, 변학수 외 역, 『기억의 공간』, 그린비, 2011.
 Bachelard, G., *The Poetics of Space*, 한국소설학회 역, 『공간의 시학』, 예림
 기획, 2002.
 Bal, M., *Theorie van vertellen en verhalen*, 한용환 · 강덕화 역, 『서사란 무
 엇인가』, 문예출판사, 1999.
 Barthes, R., *La Plaisir du texte*, 김희영 역, 『텍스트의 즐거움』, 동문선,
 2002.
 Chadwick, J. A. · Grassie, J. E., *Teaching Literature in the context of
 Literacy, Instruction*, Heinemann, 2016.
 Chatman, S. B., *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and
 Film*, 한용환 역, 『이야기와 담론』, 푸른사상, 2003.
 Culler, J., *Literary theory*, 이은경 · 임옥희 역, 『문학이론』, 동문선, 1999.

- Deleuze, G., 김상환 역, *Difference et Repetition*, 『차이와 반복』, 민음사, 2006.
- Eagleton, T., *Literary theory*, 김명환 외 역, 『문학이론입문』, 창비, 2015.
- _____, 박령 역, *How to read a poem*, 『시를 어떻게 읽을까』, 경성대학교출판부, 2010.
- Fisher, D. · Frey, N., 「*Close reading in elementary schools*」, 『The Reading teacher』 66, International reading association, 2012.
- Freire, P., 남경태 역, *Pedagogy of the oppressed*, 『페다고지』, 그린비, 2010.
- Heidegger, M., *Sein und Zeit*, 이기상 역, 『존재와 시간』, 까치글방, 1998.
- Kant, I., *Kritik der reinen Vernunft*, 백종현 역, 『순수이성비판1』, 아카넷, 2006.
- Lemaire, A., *Jacques Lacan*, 이미선 역, 『자크 라캉』, 문예출판사, 1994.
- Lenski, S. D., *Intertextual connections during discussions about literature*, Reading psychology 22.4, 2001, pp.313-335.
- Maclean, M., *Narrative as performance: the Baudelairean experiment*, 임병권 역, 『텍스트의 역학: 연행으로서의 서사』, 한나래, 1997.
- Merleau-Ponty, M., *Phenomenologie de la Perception*, 류의근 역, 『지각의 현상학』, 문학과 지성사, 2002.
- Nora, Pierre, *Les lieux de mémoire*, 김인중 외 역, 『기억의 장소』, 나남, 2010.
- Norberg-Schulz, C., 민경호 외 역, *Genius Loci*, 『場所의 魂』, 태림문화사, 1996.
- Palmer, R.E., 이한우 역, *Hermeneutics*, 『해석학이란 무엇인가』, 문예출판사, 1988.
- Relph, E. C., *Place and Placelessness*, 김덕현 외 역, 『장소와 장소상실』, 논형, 2005.
- Ricœur, P., *Temps et récit1*, 김한식 · 이경래 역, 『시간과 이야기1』, 문학과 지성사, 1999a.

_____, *Temps et récit*3, 김한식·이경래 역, 『시간과 이야기3』, 문학과 지성사, 1999b.

_____, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique t.2*, 『텍스트에서 행동으로』, 박병수·남기영 역, 아카넷, 2002.

_____, *Hermeneutics and the Human Sciences*, 윤철호 역, 『해석학과 인문 사회과학』, 서광사, 2003.

Rosenblatt, L. M., 김혜리·엄해영 역, *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, 『독자, 텍스트, 시: 문학 작품의 상호교통 이론』, 한국문화사, 1994.

_____, 김혜리·엄해영 역, *Literature as exploratioin*, 『탐구로서의 문학』, 한국문화사, 2006.

Saul Morson, G. · Emerson, C., *Mikhail Bakhtin : Creation of a Prosaics*, 오문석 외 역, 『바흐친의 산문학』, 책세상, 2006.

Schmidt, S.J. · Hauptmeier, H., *Einführung in die Empirische Literaturwissenschaft*, 차봉희 역, 『구성주의 문예학』, 민음사, 1995.

Simmel, G., 김덕영·윤미애 역, 『짐멜의 모더니티 읽기』, 새물결, 2005.

Van Manen, M., 신경림·안규남 역, *Researching lived Experience*, 『체험연구』, 동녘, 1994.

Stanzel, F. K., *Theorie des Erzählens*, 김정신 역, 『소설의 이론』, 문학과비평사, 1990.

Toolan, M. J., 김병욱·오연희 역, *Narrative: A Critical Linguistic Introduction*, 『서사론 - 비평언어학적 서설-』, 형설출판사, 1993.

Tuan, Yi-fu, *Space and Place*, 구동희 외 역, 『공간과 장소』, 대운, 2007.

<Abstract>

A Study on the Novel Reading Education
by using Learner's Sense of Place

Park, Da som

The Department of Korean Language Education

The Graduate School

Seoul National University

This study focuses on the indefinite area of narrative space, explores the possibility of utilizing the learner's sense of place as a tool to interpret it, and discusses the associated educational strategies.

The learner's sense of place means 'the meaning and emotion of the place formed by the learner's experience of the place as an individual subject'. The narrative space is represented in a novel as a result of the author's interpretation of the corresponding space relying on the author's experience and intention. As a result, the narrative space belongs to text that is open to interpretation with strong subjectivity. Therefore, the learner needs to refine the meaning of narrative space through reading.

The input of not only the external context of the narrative space but also the learner's context, which corresponds to the learner's experience, is needed as an interpretive tool for reading. This is because the external context, from which the learner is isolated cannot build a circulative relationship between the learner and the text. However, if the narrative space is temporally or spatially distant, the learner's context, which is applied by the learner, will have limitations. Moreover, the narrative space is actually reconstructed by the author, so there is a difference between the narrative space and reality. In this respect, there are limits to restricting the scope of the learner's context to the same space as the narrative space.

This study assigns the sense of place of the learner as a tool to interpret narrative space, focusing on the fact that narrative space is represented as a designed form and derives subjective meaning and emotion. The learner's

sense of place here is not limited to the experience of the same space as the narrative space, but extends to the meanings and emotions of the various places that the learner has experienced. In other words, learners can interpret the text by utilizing the sense of place that correlates with the meaning and emotion of the narrative space. The use of such learner's sense of place can overcome the distance from the narrative space and enable mutual subjective reading/comprehension of the text by the learner.

This study clarifies the relationship between the learner's sense of place and narrative space through theoretical review, and established the factors for the development of both. Then, based on Ricoeur's theory of mimesis, a principle of dialectical reading, between the learner's sense of place and the narrative space, is constructed: The learning learner understands the narrative space by exploring within the text, interprets the narrative space and the text by evoking the learner's sense of place as a preunderstanding, and appropriating these to redefine the learner's sense of place.

In order to examine the possibilities and limitations of this kind of reading, this study experimented with novel reading by learners. The learner's reviews and interview data collected through experiments were analyzed using hermeneutic phenomenology. The reading patterns of learners in terms of understanding narrative space based on the intrinsic elements of the text, employing the learner's sense of place through forming a relationship with the text, and interpreting and appropriating narrative space through the learner's sense of place.

As a result of analyzing the data of learners, there was a problem that the learner's sense of place and the text did not contribute to interpreting each other and resulted in only with learners or text. Therefore, text-based hermeneutics was applied to the design of contents and methods of detailed education. The actual educational process proposed in this paper is 'figuring out the elements of the sense of place of the narrative space', 'developing meaning and emotions about the narrative space', 'forming an image of the narrative space using the sense of place', 'discovering the learner's sense of place in regard to the image of the narrative space', 'reconstructing the narrative space with the learner's sense of place',

and ‘reconstructing the learner’ s sense of place with the narrative space
.’

This study is meaningful as it approaches the concept of narrative space as a text that needs interpretation, introduces the concept of sense of place discussed in humanistic geography into the field of Korean language education, and set it up as a tool for interpretation. Moreover, the contents and methods of actual education on dialectical reading between the learner and the text are provided.

Keywords: narrative place, placeness, sense of place, learner experience, appropriation, novel reading education

Student number: 2015-23198